



Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Ciências da Educação

Tese de Doutoramento

**Percursos académicos de estudantes oriundos de escolas
profissionais: Um estudo na Universidade de Évora**

Susana Pelúcio Pimenta

Orientador(es) | Marília Cid

Lurdes Judite Dionísio Pratas Nico

Évora 2024



Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Ciências da Educação

Tese de Doutoramento

**Percursos académicos de estudantes oriundos de escolas
profissionais: Um estudo na Universidade de Évora**

Susana Pelúcio Pimenta

Orientador(es) | Marília Cid

Lurdes Judite Dionísio Pratas Nico

Évora 2024



A tese de doutoramento foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor do Instituto de Investigação e Formação Avançada:

Presidente | Luís Sebastião (Universidade de Évora)

Vogais | Ana Mouraz Lopes ()
Carmen de Jesus Dores Cavaco (Universidade de Lisboa - Instituto de Educação)
José Verdasca (Universidade de Évora)
Maria Leonor Borges ()

Título: Percursos académicos de estudantes oriundos de escolas profissionais: Um estudo na Universidade de Évora.

Resumo

Este estudo descritivo-interpretativo emerge do interesse em aprofundar os percursos escolares de estudantes oriundos do Ensino Profissional que ingressam no Ensino Superior.

O estudo realizou-se na Universidade de Évora com a participação de 20 estudantes oriundos de Escolas Profissionais que ingressaram, num curso de licenciatura, no ano letivo 2020/2021.

Para dar resposta à questão de partida, “Que percurso académico realizam os estudantes oriundos de escolas profissionais na Universidade de Évora, atendendo às diferenças de formação e de acesso ao Ensino Superior?”, delinearão-se três objetivos:

1. Identificar os estudantes que ingressaram na Universidade de Évora oriundos de Escolas Profissionais, no ano letivo 2020/2021 (1.º ano de curso);
2. Caracterizar os estudantes que ingressaram na Universidade de Évora, relativamente ao seu percurso escolar no Ensino Secundário;
3. Analisar o percurso dos estudantes oriundos de Escolas Profissionais que ingressaram na Universidade Évora durante o ano letivo 2020/2021.

Pela natureza do estudo, optou-se por uma abordagem predominantemente qualitativa, com a aplicação de questionários online, para identificar o grupo-alvo e, posteriormente, realização de entrevistas semiestruturadas.

Com a investigação percebemos que os estudantes oriundos de Escolas Profissionais não se sentem preparados para prosseguir estudos pela falta de bases e preparação para o acesso ao Ensino Superior, alegando que o Ensino Profissional tem como principal objetivo preparar os estudantes para o mercado de trabalho, não para dar continuidade aos estudos.

O facto de estes estudantes prosseguirem estudos prende-se, sobretudo, com a perceção das exigências do mercado de trabalho, com a perspetiva de mais e melhores oportunidades e, melhoria da qualidade de vida, através da procura de ofertas de formação, de nível superior, para dar continuidade à formação do Ensino Secundário.

A falta de divulgação adequada sobre as ofertas de prosseguimento dos estudos para os estudantes do Ensino Profissional constituiu um dado referenciado ao longo da Investigação.

Palavras-chave: Ensino Profissional; Escolas Profissionais; Qualificação; Ensino Superior.

Title: Academic pathways of students from vocational schools: A study at the University of Évora.

Abstract

This descriptive-interpretive study emerges from the interest in deepening the academic pathways of students from Vocational Education get into Higher Education institutions.

The study was carried out at the University of Évora with the participation of 20 students from Vocational Schools who entered a degree course in the academic year 2020/2021.

To answer the starting question, “What academic pathways do students from professional schools at the University of Évora take, given the differences in training and access to Higher Education?”, three objectives were outlined:

1. Identifying students who entered the University of Évora from vocational schools, in the academic year 2020/2021 (1st year of the course);
2. Characterizing the students who entered the University of Évora, regarding their academic pathways in Secondary Education;
3. Analysing the path of students from vocational schools who entered Évora University during the 2020/2021 school year.

Due to the nature of the study, a predominantly qualitative approach was chosen, with the application of online questionnaires to identify the target group and, subsequently, to conduct semi-structured interviews.

With the investigation, we realized that students from vocational schools do not feel prepared to continue their studies due to the lack of basis and preparation for access to Higher Education, claiming that Vocational Education has as its main objective to prepare students for the job market, and not to continue their studies.

The fact that these students continue their studies has to do, above all, with the perception of the demands of the labour market, with the perspective of more and better opportunities and, improvement life quality, through the search for training offers, at a higher level, to give continue their previous studies in Secondary Education.

The lack of appropriate disclosure about the offers to continue studies for students from Vocational Education is one of the data mentioned throughout the Investigation.

Keywords: Vocational Education; Vocational Schools; Qualification; Higher Education.

Siglas e Acrónimos

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional
CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações
CRSE – Comissão Reforma Sistema Educativo
CTeSP – Curso Técnico Superior Profissional
DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
DGES – Direção-Geral do Ensino Superior
ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System
ECVET – Sistema Europeu de Créditos do Ensino e Formação Profissional
EEE – Espaço Económico Europeu
EFP – Ensino e Formação Profissional
EFTA – Associação Europeia do Comércio Livre
EP – Ensino Profissional
EQAVET – Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e a Formação Profissional
ES – Ensino Superior
ESL – Early School Leaving
FCT – Formação em Contexto de Trabalho
FSE – Fundo Social Europeu
GETAP – Gabinete para o Ensino Tecnológico Artístico e Profissional
LBSE – Lei de Base do Sistema Educativo
OCDE – Organização para a Cooperação Económica Europeia
PAP – Prova de Aptidão Profissional
PNO – Programa Novas Oportunidades
PO CH – Programa Operacional Capital Humano
POPH – Programa Operacional Potencial Humano
PRR – Plano de Recuperação e Resiliência
QCA – Quadro Comunitário de Apoio
QEQ – Quadro Europeu de Qualificações
QNQ – Quadro Nacional de Qualificações
QREN – Quadro de Referência Estratégico Nacional
SIIUE – Sistema Integrado de Informação da Universidade de Évora
TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação
UC – Unidade Curricular
UE – União Europeia
UFCD – Unidade de Formação de Curta Duração

Índice

RESUMO.....	I
ABSTRACT.....	II
SIGLAS E ACRÓNIMOS.....	III
ÍNDICE	IV
ÍNDICE DE TABELAS.....	VIII
ÍNDICE DE GRÁFICOS	IX
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E ORIENTAÇÕES POLÍTICAS.....	5
1.1. O Ensino Profissional na União Europeia	5
1.1.1. Documentos de enquadramento estratégico.....	5
1.1.2. Instrumentos Europeus para o reconhecimento do Ensino Profissional.....	12
1.1.2.1. Quadro Europeu de Qualificações (QEQ).....	12
1.1.2.2. ECVET – Sistema Europeu de Créditos para o Ensino e Formação Profissional (ECVET).....	13
1.1.2.3. Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e a Formação Profissional (EQAVET).....	14
1.1.3. Quadros de Apoio Comunitário.....	14
1.1.3.1. Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN)	15
1.1.3.2. Programa Operacional Capital Humano (PO CH).....	16
1.1.3.3. PORTUGAL 2030	17
1.1.3.4. Plano de Recuperação e Resiliência (PRR)	19
1.2. Génese e Evolução do Ensino Profissional em Portugal	20
1.2.1. As origens da formação especializada	20
1.2.2. A origem do Ensino Técnico em Portugal: a reforma educativa “Pombalina”.	21
1.2.3. O Ensino Técnico após a implementação da República.....	24
1.2.4. A reforma Veiga Simão e os primeiros anos após o 25 de abril	26
1.2.5. O reconhecimento do Ensino Profissional.....	29
1.2.6. Organização curricular dos cursos profissionais.....	33
1.2.6.1. Componente de Formação em Contexto de Trabalho (FCT)	37
1.2.6.2. A Prova de Aptidão Profissional (PAP).....	38
1.2.7. Aprovação, conclusão e certificação dos cursos profissionais	39
1.2.8. A criação dos Centros Tecnológicos Especializados.....	42
1.2.8.1. Entidades intervenientes no processo de seleção e decisão.....	43
1.2.8.2. Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP)	43
1.2.9. Estudos sobre as motivações e expectativas dos alunos do Ensino Profissional	44

1.2.9.1.	Motivos da escolha pela via do Ensino Profissional.....	45
1.2.9.2.	Progressos e recomendações do e para o Ensino Profissional	46
1.3.	O Ensino Superior em Portugal	49
1.3.1.	A criação do Ensino Superior em Portugal: do reinado de D. Dinis até ao reinado de D.Manuel I	49
1.3.2.	O Ensino Superior dos reinados Manuelino e Pombalino até Passos Manuel	52
1.3.3.	I República, Estado Novo e Democracia	56
1.3.4.	O Ensino Superior no séc. XXI	58
1.4.	Do Ensino Profissional ao Ensino Superior	61
1.4.1.	Problemas e estratégias	61
1.4.2.	O prosseguimento de estudos dos estudantes oriundos do Ensino Profissional	66
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DO ESTUDO		69
Introdução.....		69
2.1.	Abordagem Metodológica	70
2.2.	Questão de partida, problema de investigação e objetivos	73
2.3.	Procedimentos, técnicas e instrumentos	74
2.3.1.	Inquéritos por questionário.....	77
2.3.2.	Inquérito por entrevista.....	78
2.4.	População e amostragem	78
2.5.	Tratamento e análise de dados.....	82
2.6.	Papel do investigador e a ética na investigação	85
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS		87
3.1.	Identificação dos estudantes que ingressaram na Universidade de Évora oriundos de Escolas Profissionais, no ano letivo 2020/2021	89
3.1.1.	Escolas Profissionais frequentadas.....	89
3.1.2.	Curso profissional frequentado	90
3.1.3.	Curso superior ingressado	91
3.1.4.	Via de acesso ao Ensino Superior	92
3.1.5.	Idade à entrada no curso superior na Universidade de Évora no ano letivo 2020/2021	92
3.1.6.	Sexo	93
3.1.7.	Local de residência	94
3.1.8.	Ano de conclusão do curso profissional	95
3.1.9.	Opção e Fase de ingresso no curso superior	96
3.1.10.	Motivos da escolha pela Universidade de Évora	96
3.1.11.	Apoios Sociais.....	97
3.1.12.	Discussão dos dados recolhidos com os questionários	98
3.2.	Caracterização dos estudantes que ingressaram na Universidade de Évora, relativamente ao seu percurso escolar no Ensino Secundário	101

3.2.1. Categoria A: Motivos das razões da escolha do Ensino Profissional como via de ensino. ...	101
3.2.1.1. Motivos pedagógicos	103
3.2.1.2. Motivos profissionais	104
3.2.1.3. Aconselhamento ou divulgação	106
3.2.1.4. Incentivos	107
3.2.1.5. Outros.....	107
Discussão da categoria A.....	107
3.2.2. Categoria B: Razões da escolha do curso profissional	109
Discussão da categoria B.....	112
3.2.3. Categoria C: Decisão do prosseguimento de estudos para o Ensino Superior	113
Discussão da categoria C.....	115
3.2.4. Categorias: D. Momento de ingresso no Ensino Superior; E. Via de acesso; F. Preparação para o ingresso e G. Exames de Ingresso na Universidade	115
Discussão das categorias D, E, F e G	123
3.2.5. Categoria H: Organização do percurso formativo no Ensino Secundário	125
Discussão da categoria H	130
3.2.6. Categorias: I. Vantagens e J. Desvantagens do Ensino Profissional	131
Discussão das categorias I e J.....	136
3.2.7. Categoria K: Estigmas do Ensino Profissional	137
Discussão da categoria K.....	139
3.3. Caracterização dos estudantes que ingressaram na Universidade de Évora, relativamente ao seu percurso escolar no Ensino Secundário.	140
3.3.1. Categoria L: Relação do curso profissional com a escolha do curso superior.....	141
Discussão da categoria L	143
3.3.2. Categorias: M. Integração, N. Desempenho, O. Condições benéficas e prejudiciais do percurso académico.	144
Discussão das categorias M, N e O	152
3.3.3. Categoria P: Expectativas da média do 1.º ano do curso	153
Discussão da categoria P.....	155
3.3.4. Categoria Q: Conclusão da licenciatura, tempo previsto.....	156
Discussão da categoria Q.....	157
3.3.5. Categoria R: Perspetivas futuras.....	157
Discussão da categoria R.....	158
3.3.6. Categoria S: Sugestões e opiniões	159
Discussão da categoria S.....	162
CAPÍTULO 4 – CONCLUSÕES FINAIS	164
4.1. Conclusões, por objetivos do estudo	164
4.2. Resposta à questão de investigação	172

4.3. Limitações do estudo	174
4.4. Sugestões para investigações e ações futuras	175
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	178
APÊNDICES	194
Apêndice A – 1.º Questionário Online.....	195
Apêndice B – 2.º Questionário Online.....	197
Apêndice C – Guião de Entrevista aos estudantes participantes	160
Apêndice D – Guião de Entrevista aos diretores de curso	173
Apêndice E – Análise de Conteúdo/Unidades de Registo	181

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Os 6 domínios prioritários da educação e da formação para 2020	8
Tabela 2 - Alteração da fórmula para atribuição da classificação final dos cursos profissionais	40
Tabela 3 - Simulação de notas atribuídas a um aluno para cada uma das componentes do curso profissional.....	41
Tabela 4 - Classificação final do curso profissional dada ao aluno representado na Tabela 3	41
Tabela 5 - Escolas Profissionais por Região (1989-1992)	46
Tabela 6 - Escolas Profissionais (N.º) por localização geográfica (NUTS - 2013), tipo de estabelecimento e natureza institucional	47
Tabela 7 - Distribuição do Ensino Superior por Distrito, Tipo de Instituição e total de cursos/ano 2021	60
Tabela 8 - Descrição e cronologia dos procedimentos da investigação	74
Tabela 9 - Total de alunos inscritos (1ªvez) na Universidade de Évora, por ano letivo e género	79
Tabela 10 - Alunos provenientes dos cursos profissionais que se inscreveram na Universidade de Évora, por ano letivo e género.....	79
Tabela 11 - Total de alunos inscritos (1ªvez) na Universidade de Évora, ano letivo 2020/2021, no total do curso, oriundos do Ensino Profissional e oriundos de Escola Profissional participantes no estudo.	80
Tabela 12 - Matriz de categorização da análise de conteúdo	84
Tabela 13 - Categorização da análise de conteúdo	88
Tabela 14 - Idades dos estudantes participantes	93
Tabela 15 - Número de elementos por sexo e curso	94
Tabela 16 - Ano de conclusão do curso profissional.....	95
Tabela 17 - Matriz categorização das Razões da escolha do Ensino Profissional	102
Tabela 18 - Matriz categorização das Razões da escolha do curso profissional	109
Tabela 19 - Matriz categorização da Decisão do prosseguimento de estudos para o Ensino Superior	113
Tabela 20 - Matriz categorização do Momento de ingresso no Ensino Superior; Via de acesso; Preparação para o ingresso e Exames Ingresso na Universidade	116
Tabela 21 - Matriz categorização da Organização do percurso formativo no secundário.....	126
Tabela 22 - Matriz categorização das Vantagens e Desvantagens do Ensino Profissional	132
Tabela 23 - Matriz categorização sobre os Estigmas do Ensino Profissional.....	138
Tabela 24 - Matriz categorização da Relação do curso profissional com a escolha do curso superior	141
Tabela 25 - Matriz categorização da Integração, Desempenho, Condições benéficas e prejudiciais	145
Tabela 26 - Matriz categorização das Expectativas	153
Tabela 27 - Matriz categorização da Conclusão da licenciatura, tempo previsto.....	156
Tabela 28 - Matriz categorização das Perspetivas futuras.....	157
Tabela 29 - Matriz categorização de Sugestões e opiniões	159

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Número de estudantes participantes por Escola Profissional.....	89
Gráfico 2 – Número de estudantes participantes por curso profissional	90
Gráfico 3 – Número de estudantes participantes por cursos superior	91
Gráfico 4 – Via de acesso ao Ensino Superior por número de estudantes participantes	92
Gráfico 5 – Sexo dos estudantes participantes.....	93
Gráfico 6 – Número de estudantes participantes por local de residência	95
Gráfico 7 - Opção e fase de ingresso dos estudantes participantes	96
Gráfico 8 – Motivos que levaram os estudantes participantes a escolher a Universidade de Évora	97
Gráfico 9 – Número de estudantes participantes com apoios sociais	98
Gráfico 10 – Número de estudantes com recurso a explicações, por disciplina	123
Gráfico 11 – Número de estudantes participantes com Unidades Curriculares em atraso no 1.º ano de curso de nível superior.....	149

Introdução

O aparecimento de uma realidade perante a qual o país não conseguia dar resposta rápida à carência de técnicos qualificados, para atividades denominadas de nível intermédio, como o trabalho agrícola, fabril ou de auxiliar/assistente, emerge no sistema educativo, pela primeira vez, em 1759, com a denominação de cursos técnicos. Devido às inúmeras reformas e crises educativas que foram emergindo foi-se assistindo e registando a evolução das vias de ensino dual que chegam, até aos dias de hoje, com a criação das Escolas Profissionais, consagradas no Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro, que deu origem, em 1989, ao aparecimento das primeiras Escolas Profissionais no país.

O sector escolar passa, então, a compreender três percursos para o Ensino Secundário, todos com a duração de três anos e tutelados pelo Ministério da Educação, categorizados por Ensino Geral/Académico, Ensino Técnico e Ensino Profissional.

É frequente usar-se os termos Ensino Profissional, Ensino Técnico e Formação Profissional como sinónimos, mas trata-se de conceitos diferentes que importa definir, conforme descrevemos neste trabalho. O Ensino Técnico abrange uma estrutura curricular altamente especializada, com uma formação fortemente teórica e científica muito idêntica ao Ensino Geral e, por isso, uma das saídas possíveis é o Ensino Superior. A Formação Profissional caracteriza-se pela sua vertente prática que prepara para a vida ativa, tem fins ocupacionais e centra-se, essencialmente, na passagem da escola para o mundo do trabalho. O Ensino Profissional é uma via de estudos com um currículo idêntico ao do Ensino Geral, mas com certificação dual e uma carga horária mais carregada na componente técnica. Apesar de constituir uma via que permite o prosseguimento de estudos superiores, este não foi o objetivo inicial da criação desta via de ensino (Azevedo, 2000; Cardim, 2005).

Outra característica do Ensino Profissional é a sua distinção das restantes vias de ensino, pela colaboração da sociedade civil ao invés de ser uma exclusividade do Estado, gerando responsabilidade social/coletiva e a sua génese e processo de constituição nada se identificarem com as outras escolas do sistema formal de ensino conjeturando a “participação de uma diversidade de actores: actores tradicionais – professores, alunos ... - e não tradicionais – promotores e outros que não sendo promotores estão associados à escola através de protocolos de colaboração formalizados ou através de colaborações mais flexíveis e pontuais” (Marques,

1993, p.31). Este sistema permite uma maior proximidade com a realidade e uma formação prática em contexto de trabalho de preparação imediata para a vida ativa.

Apesar da construção de um sistema educativo com diferentes ofertas formativas para disponibilizar, a todos, a oportunidade de concluir a escolaridade obrigatória, a visão e opiniões em relação ao Ensino Secundário, em Portugal, nem sempre é a melhor, considerando-se que “o Ensino Secundário tem sido uma opção desencorajante e uma visão insossa da aprendizagem” que não passa de um prolongamento do ensino obrigatório e “verdugo social que, com objectivos divergentes e até antinómicos, orienta e selecciona aqueles que vão seguir estudos superiores e os que têm como destino o mundo do trabalho” (Rodrigues, 2011, p.19). A legislação do sistema educativo organiza o Ensino Secundário de forma separatista anunciando que “o Ensino Secundário organiza-se segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para a vida activa ou para o prosseguimento de estudos” (LBSE, 1986, art.º 10.º, alínea 3) e, na perspectiva de Azevedo (1999a, p.166), é perceptível uma diferenciação das vias de ensino, referindo o autor que com “a expressão de Ensino Geral académico queremos compreender o modelo de ensino que tradicionalmente exercia a função de preparar os jovens – uma elite de entre eles - para o prosseguimento de estudos no Ensino Superior”. Da mesma opinião, Alves (1999) diz-nos que predomina a “natureza propedêutica, estando o Ensino Secundário organizado para preparar para o Ensino Superior” (p. 26) e os alunos que não concluem com sucesso o Ensino Geral têm, assim, como alternativa outras vias de ensino consideradas como segundas oportunidades, portanto, menos nobres e socialmente desvalorizadas. Não obstante, na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), art.º 26.º, podemos ler: “o Ensino Técnico e Profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito” e apesar de haver em Portugal um juízo de descrédito em relação ao Ensino Técnico e Profissional, em média aproximadamente 60% dos estudantes do Ensino Secundário, dos países da União Europeia, frequentam cursos técnicos e profissionais, demonstrando que as vias de ensino alternativo começam a ser valorizadas (Alves, 2000). Enquanto o Ensino Geral se foca numa dimensão de profundidade maioritariamente teórica, as vias alternativas aplicam estratégias mais práticas e é nesta perspectiva que este modelo de ensino se transforma num conceito inovador pela relação que tem com os agentes sociais e económicos, pela autonomia e flexibilidade que concede às escolas em organizar os seus programas de ensino e pela preparação prática dos formandos em contexto de trabalho, proporcionando uma relação próxima com as empresas e possível

contratação após a certificação do curso. De acordo com Marques (1993) “uma estratégia interessante seria, [...] transpor para o sistema educativo formal muitas das inovações que as Escolas Profissionais conseguiram gerar” (p.16) na tentativa de combater o abandono escolar tão característico do modelo educativo massificado que teve a sua maior expansão após a II Guerra Mundial em “países como a Bélgica, a Suécia, a Noruega, a Dinamarca, a Holanda e a Finlândia” com “mais de dois terços dos jovens escolarizados” fase a países como “Espanha e Portugal”, com baixa frequência de alunos no Ensino Secundário, mas onde existe um domínio da frequência no Ensino Académico (Azevedo, 2000, p.31).

O apelo ao aumento de alunos matriculados no Ensino Técnico e Profissional, que tanto tem sido anunciado por organizações internacionais, tem surtido os seus efeitos na maioria dos países da União Europeia, exemplo que Portugal deveria seguir.

Segundo UNESCO (1999), M. Mayor, insistindo nos desafios do século XXI, declarou que: A educação é de longe a maneira mais poderosa de melhorar a qualidade de vida, de longe a arma mais poderosa contra a pobreza e a intolerância. A educação constrói uma cultura de paz. Os governos precisam de se tornar mais conscientes da utilidade social e económica das habilidades e fornecer serviços de educação técnica e profissional, alocando-os a uma parcela do investimento social que seja proporcional à sua importância. O Sr. Mayor apelou às agências de financiamento internacionais para converter uma parte da dívida dos países em desenvolvimento em financiamento para a educação, especialmente a educação técnica e profissional. (p.3)

O interesse em conhecer os percursos escolares dos estudantes oriundos do Ensino Profissional foram o motivo da escolha desta investigação na qual pretendemos identificar os estudantes oriundos de Escolas Profissionais e compreender os seus percursos académicos, através de um estudo descritivo-interpretativo como a seguinte questão de partida:

«Que percurso académico realizam os estudantes oriundos de escolas profissionais na Universidade de Évora, atendendo às diferenças de formação e de acesso ao Ensino Superior?».

Para dar resposta a nossa questão foram delineados os objetivos abaixo mencionados:

1. Identificar os estudantes que ingressaram na Universidade de Évora oriundos de Escolas Profissionais, no ano letivo 2020/2021 (1.º ano de curso);
2. Caracterizar os estudantes que ingressaram na Universidade de Évora, relativamente ao seu percurso escolar no Ensino Secundário e,

3. Analisar o percurso dos estudantes oriundo de Escolas Profissionais que ingressaram na Universidade Évora durante o ano letivo 2020/2021.

O estudo contou com a participação de 20 estudantes que ingressaram num curso de licenciatura, na Universidade de Évora, no ano letivo 2020/2021.

Este trabalho está organizado em duas componentes. A componente teórica divide-se em enquadramento teórico sobre o Ensino Profissional na Europa e a sua génese e evolução em Portugal; o Ensino Superior em Portugal; caminho percorrido do Ensino Profissional ao Ensino Superior e alunos oriundos de Escolas Profissionais na Universidade de Évora.

Na componente metodológica da investigação apresenta-se a metodologia do estudo; apresentação e discussão de resultados e por último as conclusões finais desta investigação.

Capítulo 1 – Enquadramento Teórico e Orientações Políticas

Com base na revisão da literatura, temática e cronológica, o primeiro capítulo apresenta as perspetivas sobre o Ensino Profissional na Europa, seguindo de uma revisão deste sistema de ensino no país, através da busca pela sua origem e evolução. Dentro do tema da tese, que procura interpretar os percursos académicos dos estudantes oriundos da via de Ensino Profissional, foi importante conhecer a história e evolução do sistema de Ensino Superior em Portugal para posteriormente entender a relação que existe entre estes dois níveis de ensino.

No final do capítulo, mediante uma pesquisa sobre estudos anteriores relacionados com a caracterização e percursos dos alunos do Ensino Profissional, ao longo da sua formação no Ensino Secundário e prosseguimento de estudos, apresentamos os resultados de investigações anteriores para comparação e conclusões desta investigação.

1.1. O Ensino Profissional na União Europeia

1.1.1. Documentos de enquadramento estratégico

A União Europeia (UE) baseia-se numa relação económico-social entre os Estados-Membros que destaca a educação e formação como um pilar para o crescimento económico sustentável. A parceria e cooperação entre os países da UE têm como objetivos assegurar o desenvolvimento da educação, da formação, assegurar a coesão das sociedades e o desenvolvimento dos cidadãos conforme consagrado na Declaração de Copenhaga, “European Union to become the world’s most dynamic knowledgebased economy”¹ ((The Copenhagen Declaration, 2002).

A preocupação em promover a formação profissional toma destaque com a aprovação do Programa de Trabalhos apresentado pelo Conselho Europeu em Barcelona, em março de 2002, apelando para que a educação e formação dentro da União Europeia se tornem uma referência mundial de qualidade até 2010, com a valorização do Ensino Profissional. Em resposta, o Conselho da União Europeia (Educação, Juventude e Cultura) adotou, em 12 de novembro de 2002, uma resolução sobre uma cooperação reforçada no Ensino e Formação Profissional

¹ Tradução: “União Europeia a economia baseada no conhecimento mais dinâmico do mundo”.

convidando os Estados-Membros e a Comissão, no âmbito das suas responsabilidades, a envolver os países candidatos e os países da Associação Europeia de Comércio Livre e do Espaço Económico Europeu (EFTA-EEE), bem como os parceiros sociais, na promoção de uma maior cooperação na via do Ensino Profissional (The Copenhagen Declaration, 2002).

As estratégias de aprendizagem ao longo da vida e de mobilidade são essenciais para promover a empregabilidade, a cidadania ativa, a inclusão social e o desenvolvimento pessoal. Desenvolver uma Europa baseada no conhecimento e garantir o mercado de trabalho aberto a todos é um desafio para os sistemas de Ensino e Formação Profissional na Europa e para todos os atores envolvidos. O mesmo se aplica à necessidade destes sistemas se adaptarem continuamente a novos desenvolvimentos e mudanças da sociedade. Uma cooperação reforçada no Ensino e Formação Profissional será um contributo para assegurar o êxito do alargamento da União Europeia e cumprir os objetivos definidos pelo Conselho Europeu de Lisboa (2000).

Desta forma, “The development of high-quality vocational education and training is a crucial and integral part of this strategy, notably in terms of promoting social inclusion, cohesion, mobility, employability and competitiveness”² (The Copenhagen Declaration, 2002).

Em 2004, através do Comunicado de Maastricht (2004), os Ministros responsáveis pelo Ensino e pela Formação Profissional de 32 países europeus, os parceiros sociais europeus e a Comissão Europeia concordaram em reforçar a sua cooperação tendo em vista a:

- modernizar os sistemas de Ensino e Formação Profissional, para que a Europa se possa tornar na economia mais competitiva do mundo, e;
- oferecer a todos os cidadãos europeus, quer sejam jovens, trabalhadores mais velhos, desempregados ou desfavorecidos, as qualificações e competências de que necessitam para se integrarem plenamente na sociedade do conhecimento, contribuindo assim para que sejam criados mais e melhores empregos.

Ainda neste comunicado pode ler-se:

O ensino e a formação profissionais estão cada vez mais presentes em todos os níveis de ensino, pelo que é necessário estimular, por meio de estratégias e de instrumentos inovadores a nível nacional e europeu, a complementaridade e as ligações entre o ensino e a formação profissionais e o ensino geral, nomeadamente o ensino superior. Tal deverá

² Tradução: “O desenvolvimento de um ensino e formação profissional de elevada qualidade é parte integrante e crucial desta estratégia, nomeadamente ao nível da promoção da inclusão social, coesão, mobilidade, empregabilidade e competitividade”.

implicar a criação de sistemas de EFP que levem mais estudantes a pretender obter elevadas qualificações, o que contribuirá para a inovação e a competitividade. (p.1)

Em dezembro de 2006, os Parceiros Sociais Europeus voltam a reunir para rever as prioridades e estratégias do Processo de Copenhaga concluindo a revisão com as seguintes prioridades (Comunicado de Helsínquia, 2006, pp.6-9):

- Política centrada no aumento da atratividade e da qualidade do EFP;
- Construção e aplicação de instrumentos comuns de EFP;
- Reforçar a aprendizagem mútua;
- Envolvimento de todas as partes interessadas.

Dando continuidade ao processo, a 26 de novembro de 2008, em Bordeaux, discute-se sobre a cooperação europeia reforçada na educação e formação profissional com foco em atingir, até 2010, a implementação, dar tempo e garantir a coerência, visando a construção de redes de intercâmbio e projetos-piloto, para alcançar o acordo no processo de Copenhaga (The Bordeaux Communiqué, 2008).

Findo este período, a reflexão e reorganização de novas metas para o período de 2011 até 2020, apresentadas no Comunicado de Bruges, em 7 de dezembro de 2010, sobre o reforço da Cooperação Europeia no Ensino e Formação Profissional (EFP), são apresentadas mediante os novos desafios numa Europa empenhada em recuperar da grave crise económica e financeira com elevada taxa de “desempregabilidade” nas camadas mais jovens. Destaca-se a importância da internacionalização do EFP capaz de atrair “aprendentes de outros países europeus e dos países terceiros, prestando-lhes educação e formação, mas garantindo-lhes também um reconhecimento mais fácil das suas aptidões” (Comunicado de Bruges, 2010, p.4), responsabilizando esta entidade para “contribuir para a realização dos dois principais objectivos enunciados na estratégia «Europa 2020», a saber: até 2020, baixar a percentagem de jovens que abandonam precocemente a escola para menos de 10 % e elevar a percentagem de indivíduos entre os 30 e os 34 anos de idade que concluem um curso superior ou equivalente para pelo menos 40 %” (Comunicado de Bruges, 2010, p.6), através da melhoria da qualidade e da eficácia e, reforçando a sua atratividade e pertinência numa abordagem estratégica para a internacionalização do EFP-Inicial e do EFP-Contínuo e promover a mobilidade internacional.

Um processo em constante desenvolvimento e adaptabilidade exige uma revisão das prioridades, inicialmente definidas na Declaração de Copenhaga, em 2002 e, para além das

preocupações apresentadas no Comunicado de Bruges com a crise económica, 2015 é um ano de “trágicas manifestações de extremismo violento” (JOUE, 2015, p.25) que conduzem a novas prioridades para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação, apresentadas no Relatório conjunto do Conselho e da Comissão sobre a aplicação do quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (EF 2020).

Com este Relatório (JOUE, 2015), conclui-se que:

Os Estados-Membros devem fazer o investimento necessário em todos os sistemas de ensino e de formação a fim de melhorar a sua eficácia e eficiência no aumento do nível de aptidões e competências da mão de obra, permitindo-lhes assim antecipar mais eficazmente e dar resposta à rápida evolução das necessidades de mercados de trabalho dinâmicos, numa economia cada vez mais digital e no contexto de transformações tecnológicas, ambientais e demográficas. Os Estados-Membros devem redobrar esforços para melhorar o acesso de todos a uma aprendizagem de qualidade ao longo da vida e pôr em prática estratégias em prol de um envelhecimento ativo que permita prolongar a vida profissional. (p.25)

No âmbito dos objetivos estratégicos, inicialmente apresentados para o «EF 2020», este relatório propôs uma redução de 13 para 6 domínios prioritários (Tabela 1) com vista a:

1. Tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade;
2. Melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação;
3. Promover a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa;
4. Incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, em todos os níveis de educação e formação.

Tabela 1

Os 6 domínios prioritários da educação e da formação para 2020

Os 6 Domínios Prioritários - EF 2020	
1	Conhecimentos, aptidões e competências pertinentes e de elevada qualidade desenvolvidos através da aprendizagem ao longo da vida, com ênfase nos resultados da aprendizagem para a empregabilidade, a inovação, a cidadania ativa e o bem-estar.
2	Educação inclusiva, igualdade, equidade, não discriminação e promoção das competências cívicas.
3	Um ensino e formação abertos e inovadores, nomeadamente através de uma plena adesão à era digital.
4	Forte apoio a professores, formadores, diretores escolares e demais pessoal educativo.

5	Transparência e reconhecimento das aptidões e qualificações para facilitar a mobilidade dos estudantes e dos trabalhadores.
6	Investimento sustentável, qualidade e eficiência dos sistemas de ensino e formação.

Fonte: JOUE (2015, pp.26-27)

As Recomendações do Conselho (JOUE, 2020), sobre o Ensino e a Formação Profissional (EFP) em prol da competitividade sustentável, da justiça social e da resiliência, devem ser trabalhados a nível da UE no domínio da educação e formação e das políticas sociais e de emprego, a fim de, atingir os seguintes resultados até 2025:

- percentagem de diplomados do EFP com emprego deverá ser de, pelo menos, 82%;
- 60% dos recém-diplomados do EFP beneficiam de uma aprendizagem em contexto laboral durante o período de ensino e formação profissionais. Este objetivo refere-se a todas as formas de aprendizagem em contexto laboral num local de trabalho, pelo que também contribuirá para aumentar as oportunidades de aprendizagem que podem ser apoiadas através da Garantia para a Juventude;
- 8% dos aprendentes do EFP beneficiam de uma experiência de mobilidade para fins de aprendizagem no estrangeiro. (p.5)

A nova Resolução do Conselho (JOUE, 2021b), sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação rumo ao Espaço Europeu da Educação e mais além (2021-2030), apresenta as cinco prioridades estratégicas que serão abordadas durante a próxima década, sendo duas delas recentes, face às prioridades iniciais e anteriormente apresentadas, nomeadamente (JOUE, 2021b, p.7):

- Prioridade estratégica n.º 4: Reforçar o Ensino Superior Europeu;
- Prioridade estratégica n.º 5: Apoiar as transições ecológica e digital na educação e na formação e através das mesmas.

A primeira prioridade surge com a resposta dada pelo Ensino Superior, face à pandemia de COVID-19, mostrando ser capaz de se adaptar e enfrentar alterações imprevistas, assim como o sucesso anterior com os trabalhos realizados com vista à criação de um Espaço Europeu do Ensino Superior, no âmbito do processo de Bolonha.

A segunda prioridade são as preocupações apresentadas na agenda da União Europeia, para a próxima década, que envolve as dimensões ecológica e digital no desenvolvimento de uma sociedade responsável no impacto ambiental e com competências digitais “devendo os sistemas

e os estabelecimentos de educação e formação começar por ser os catalisadores dessa mudança” (JOUE, 2021b, p.7).

O resultado da Resolução do Conselho pretende que cada Estado-Membro alcance as seguintes sete metas acordadas:

1. A percentagem de jovens de 15 anos com fraco aproveitamento em leitura, Matemática e ciências deverá ser inferior a 15 % até 2030.
2. A percentagem de alunos do oitavo ano de escolaridade com fraco aproveitamento em literacia informática e da informação deverá ser inferior a 15 % até 2030.
3. Pelo menos 96 % das crianças entre os três anos e a idade de início do Ensino Primário obrigatório deverão participar na educação e acolhimento na primeira infância até 2030.
4. A percentagem de alunos que abandonam prematuramente a educação e a formação deverá ser inferior a 9 % até 2030.
5. A percentagem de adultos do grupo etário dos 25-34 anos com diploma de Ensino Superior deverá ser de, pelo menos, 45 % até 2030.
6. A percentagem de recém-diplomados do EFP a beneficiar da exposição à aprendizagem em contexto laboral durante o seu Ensino e Formação Profissional deverá ser de, pelo menos, 60 % até 2025.
7. Até 2025, pelo menos 47 % dos adultos na faixa etária entre os 25 e os 64 anos deverão ter participado em ações de aprendizagem nos últimos 12 meses.

Todo o enquadramento estratégico, até aqui apresentado, sempre direcionado para o desenvolvimento da formação profissional, como uma via de ensino e educação que deve ser apoiada, desenvolvida e credível, com benefícios para a mão de obra qualificada e desenvolvimento sócio económico dos países, passa a abranger outras preocupações que derivam das problemáticas ambientais e de sustentabilidade. Este assunto, discutido em reuniões anteriores e com alguns progressos políticos e programas de aprendizagem destinados a apoiar a transição ecológica e sustentabilidade por parte de alguns Estados-Membros, é reforçado nas Recomendações do Conselho, de 16 de junho de 2022 (JOUE, 2022), sobre a aprendizagem em prol da transição ecológica e do desenvolvimento sustentável como estratégia a adotar até 2030, com a necessidade de prosseguir e intensificar os esforços nessa matéria por todos os Estados-Membros.

A Recomendação do Conselho, de 24 de novembro de 2020, sobre o Ensino e a Formação Profissional (EFP) em prol da competitividade sustentável, da justiça social e da resiliência (JOUE, 2020) e a Declaração de Osnabrück (2020), reconhecem que o setor da educação e formação profissional é fundamental para formar seres capazes de enfrentar o mundo digital, preocupado com a degradação dos ecossistemas e sustentabilidade.

São estratégias, da Europa 2030, que as instituições de ensino e formação sejam o veículo de comunicação e desenvolvimento para as mudanças na transição ecológica de forma justa e inclusiva, destacando a importância das escolas, do Ensino Superior e de outras instituições de educação e formação no Pacto Ecológico Europeu, na Estratégia de Biodiversidade da UE para 2030, na Estratégia da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) relativa à Educação para o Desenvolvimento Sustentável para 2030 e o trabalho conexo da Comissão Económica das Nações Unidas para a Europa (UNECE), (JOUE, 2022).

Segundo JOUE (2022), algumas destas estratégias passam por:

- Dar voz às camadas mais jovens “envolvendo os jovens na aplicação da Recomendação, em especial através do Ano Europeu da Juventude 2022 e do Diálogo da UE com a Juventude” (p.8) e permitir que estas possam “desenvolver competências de resolução de problemas e de colaboração; promover o pensamento crítico, as competências de literacia mediática e o pensamento sistémico; e apoiar as ações positivas, incluindo o voluntariado, para enfrentar e reduzir os sentimentos de receio e de impotência que os aprendentes poderão desenvolver face às crises planetárias” (p.6);

- Tornar as instituições de ensino e formação mais ativas. “A sustentabilidade ainda não é uma característica sistémica da educação e da formação em toda a UE” (p.3);

- Promover a colaboração entre Estados-Membros para o desenvolvimento e aplicação de estratégias consensuais, como a educação para o desenvolvimento sustentável e a educação para a cidadania global integrados nas políticas, estratégias e planos curriculares; reforçar e apoiar programas de investigação e intercâmbios (Erasmus+ e Corpo Europeu de Solidariedade) e;

- Implementar as estratégias face ao “respeito dos princípios da subsidiariedade e da proporcionalidade, e reconhecendo os diferentes graus de autonomia das instituições de educação e formação” (p.4).

1.1.2. Instrumentos Europeus para o reconhecimento do Ensino Profissional

Dentro das estratégias apresentadas ao longo das resoluções, recomendações e pareceres, que têm sido discutidas nos vários Conselhos da União Europeia, desenvolveram-se instrumentos para o reconhecimento e mobilidade do Ensino e Formação Profissional que permitem aos estudantes e trabalhadores europeus terem a sua qualificação reconhecida, dentro dos Estados-Membros, facilitando a sua mobilidade entre países. Integram estes instrumentos o Quadro Europeu de Qualificações (QEQ), o Sistema Europeu de Créditos para o Ensino e Formação Profissional (ECVET) e o Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e a Formação (EQAVET).

1.1.2.1. Quadro Europeu de Qualificações (QEQ)

Em 2008 foi criado o Grupo Consultivo do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ), tratando-se de um fórum central de discussão entre a Comissão, os países e as partes interessadas do mundo da educação e da formação, do emprego e da sociedade civil, com a função de assegurar a coerência global e promover a transparência e a confiança no processo de referenciação.

O QEQ divide-se por 8 níveis de resultados de aprendizagem, que abrangem os vários níveis de qualificações e funciona como uma ferramenta de conversão entre os diferentes quadros nacionais de qualificações, contribuindo para melhorar a transparência, a comparabilidade e a portabilidade das qualificações dos indivíduos e comparar as qualificações de diferentes países e instituições.

O QEQ articula-se com outros instrumentos europeus e internacionais que favorecem o reconhecimento de qualificações:

- (i) Compatibilidade com o Quadro de Qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior;
- (ii) Promove o reconhecimento mútuo automático das qualificações de Ensino Superior, das qualificações de ensino e formação de nível secundário e de resultados obtidos em períodos de aprendizagem no estrangeiro referenciadas na Recomendação do Conselho, de 26 de novembro de 2018 (JOUE, 2018);

(iii) Reconhece as qualificações profissionais na UE, que permitem aos profissionais circular através das fronteiras e exercer a sua profissão ou prestar serviços no estrangeiro (JOUE, 2005) e;

(iv) A Convenção de Lisboa sobre o reconhecimento de qualificações é um acordo internacional gerido pela UNESCO e o Conselho da Europa, que permite o reconhecimento de qualificações académicas dentro e fora da Europa.

1.1.2.2. ECVET – Sistema Europeu de Créditos para o Ensino e Formação Profissional (ECVET)

O ECVET (European credit system for vocational education and training) foi criado pela Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho Europeu, de 18 de junho de 2009 (JOUE, 2009), com o objetivo de melhorar o reconhecimento, a acumulação e a transferência dos resultados de aprendizagem, apoiando a mobilidade e a aprendizagem ao longo da vida, bem como a criação de um sistema de créditos da UE no Ensino e na Formação Profissional.

Ao longo dos 10 anos da sua aplicação, o ECVET contribuiu para o desenvolvimento de uma experiência de mobilidade de melhor qualidade, através da utilização e da documentação de unidades de resultados de aprendizagem. No entanto, o conceito de pontos ECVET não foi, de um modo geral, aplicado, e o ECVET não conduziu ao desenvolvimento de um sistema de créditos europeu para o Ensino e a Formação Profissional passando a vigorar a Recomendação do Conselho, de 24 de novembro de 2020 (JOUE, 2020), sobre o Ensino e Formação Profissional (EFP) em prol da competitividade sustentável, da justiça social e da resiliência, que pretende salvaguardar:

- Os princípios fundamentais e os instrumentos ECVET, que favorecem a mobilidade dos aprendentes do EFP, e que devem continuar a ser desenvolvidos no quadro de outros instrumentos da UE e;

- Às qualificações profissionais de nível pós-secundário e superior, pode ser aplicado o Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS).

Passa, assim, a ser aplicado um sistema de créditos, atribuídos a cada unidade curricular, nas vias de Ensino Profissional e Ensino Superior, legíveis dentro da UE e que permitem a mobilidade dos estudantes e trabalhadores, assim como, a transferência de curso ou instituição de ensino com a possibilidade de equivalência a certas unidades curriculares.

1.1.2.3. Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e a Formação Profissional (EQAVET)

O EQAVET (European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training) foi estabelecido pela Recomendação do Conselho, de 18 de junho de 2009 (JOUE, 2009) e, mais tarde, substituída pela Recomendação do Conselho, de 24 de novembro de 2020 (JOUE, 2020), sobre o Ensino e a Formação Profissional em prol da competitividade sustentável, da justiça social e da resiliência. Trata-se de um instrumento de referência para promover e monitorizar o aperfeiçoamento dos sistemas europeus de Ensino e Formação Profissional (EFP).

O EQAVET salienta o papel de uma cultura da melhoria da qualidade e da responsabilidade ao nível dos sistemas e dos operadores EFP e atribui um papel determinante à autoavaliação sistemática e compreende mecanismos de avaliação interna e de avaliação externa que devem ser definidos pelos Estados-Membros. Em Portugal, este modelo é obrigatório para as escolas que oferecem cursos profissionais ou outros estabelecimentos de ensino para jovens, que ofereçam cursos de EFP de nível 4, do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) ou do QEQ.

Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 92/2014, de 20 de junho, que estabelece o regime jurídico das Escolas Profissionais, estabeleceu que estas devem implementar sistemas de garantia da qualidade alinhados com o EQAVET, atribuindo à Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP) a competência para promover, acompanhar e apoiar essa implementação.

1.1.3. Quadros de Apoio Comunitário

Com a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE), em 1986, o país passou a usufruir de fundos comunitários para o desenvolvimento económico e social. Estes fundos têm uma dinâmica de interajuda entre os Estados-Membros com o objetivo de ajudar os países com mais dificuldades a organizarem-se e conseguirem tornar-se sustentáveis.

Portugal já apresentou sete propostas de intervenção estratégica, ao longo dos ciclos de programação da Política Regional Europeia (1986-1988, QCA I, II, III, QREN e Portugal 2020) com vista à obtenção de apoio ao seu desenvolvimento. O Ensino e a Formação Profissional tem sido um dos setores financiados e “a formação profissional foi, de longe, a área de actividade que mais fundos absorveu” (AD&C, 2022) no Quadro Comunitário de Apoio I (QCA I).

1.1.3.1. Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN)

O QREN constitui o enquadramento para a aplicação da política comunitária de coesão económica e social em Portugal para o período 2007-2013, tendo como estratégias a qualificação dos portugueses, valorizando o conhecimento, a ciência, a tecnologia e a inovação, bem como a promoção de níveis elevados e sustentados de desenvolvimento económico e sociocultural e de qualificação territorial, num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e, bem assim, do aumento da eficiência e qualidade das instituições públicas.

Segundo QREN (2007), os princípios da organização operacional do QREN concretizam-se pelo estabelecimento de três Agendas Operacionais Temáticas (Potencial Humano, Factores de Competitividade e Valorização do Território).

A Agenda ou Programa Operacional do Potencial Humano (POPH) assumiu quatro objetivos principais (QREN, 2007):

- 1.º - Superar o défice estrutural de qualificações da população portuguesa. [...] o nível secundário como referencial mínimo de qualificação, [...] Expandir as vias profissionalizantes para a formação inicial de jovens e a oferta de percursos de formação flexíveis que permitem a aquisição de competências certificadas para os adultos são opções nucleares desta estratégia;
- 2.º - Promover o conhecimento científico, a inovação e a modernização do tecido produtivo e da Administração Pública, [...] O alargamento das qualificações pós-graduadas, nomeadamente em áreas de ciência e tecnologia, [...];
- 3.º - O estímulo à criação e à qualidade do emprego, destacando-se a promoção do empreendedorismo [...];
- 4.º - Promoção da igualdade de oportunidades, [...] Este domínio contempla, ainda, a integração da igualdade de género como factor de coesão social. (p.61)

Este programa teve grande impacto na formação profissional pelas vertentes de intervenção direcionada para esta via de ensino, nomeadamente:

Na qualificação inicial - Iniciativa Novas Oportunidades com o objetivo de todos os jovens concluírem o 12.º ano de escolaridade e assegurar que as ofertas profissionalizantes de dupla certificação passem a representar metade das vagas em cursos de educação e de formação que permitam a conclusão do secundário e diversificação e expansão das ofertas de educação e

formação de natureza profissionalizante que proporcionem aos jovens uma dupla certificação. São abrangidas nesta prioridade os cursos profissionais, os cursos de aprendizagem, os cursos de educação e formação, os cursos do Ensino Artístico Especializado e os cursos de Especialização Tecnológica.

Adaptabilidade e Aprendizagem ao Longo da Vida - tem como objetivo central a elevação dos níveis de qualificação da população adulta, o desenvolvimento de competências críticas à modernização económica e empresarial, bem como a promoção da adaptabilidade dos trabalhadores.

1.1.3.2. Programa Operacional Capital Humano (PO CH)

O PO CH, foi aprovado pela Decisão de Execução da Comissão Europeia, de 12 de dezembro de 2014 (Comissão Europeia, 2014) e revisto pela Comissão Europeia, de 2018 e 2020.

Este programa intenta contribuir para um crescimento sustentável, inclusivo e para a coesão económica, social e territorial com o cumprimento das metas estabelecidas para a Europa 2020 que assentava em cinco objetivos:

1. A promoção do sucesso e a redução do abandono escolar (ESL);
2. A melhoria da empregabilidade através do ajustamento das ofertas com as necessidades do mercado de trabalho;
3. O aumento da atratividade e do número de diplomados do Ensino Superior;
4. A melhoria das qualificações da população adulta;
5. A promoção da qualidade e da regulação do sistema de educação e formação.

Para atingir estes objetivos, a Decisão de Execução da Comissão Europeia, de 12 de dezembro de 2014 (Comissão Europeia, 2014, art.º 2.º, pp.4-5), identificaram-se os 5 eixos prioritários que foram apoiados pelo programa operacional:

- Eixo prioritário 1 "Promoção do sucesso educativo, do combate ao abandono escolar e reforço da qualificação dos jovens para a empregabilidade" do FSE;
- Eixo prioritário 2 "Reforço do Ensino Superior e da formação avançada" do FSE;
- Eixo prioritário 3 "Aprendizagem, qualificação ao longo da vida e reforço da empregabilidade" do FSE;

- Eixo prioritário 4 "Qualidade e inovação do sistema de educação e formação" do FSE;
- Eixo prioritário 5 "Assistência Técnica" do FSE.

Na Decisão de Execução da Comissão Europeia, de 29 de novembro de 2018 (Comissão Europeia, 2018), verificou-se um reforço dos apoios e para o financiamento da formação profissional.

1.1.3.3.PORTUGAL 2030

A Resolução de Conselho de Ministros n.º 97/2020 estabelece o Acordo de Parceria estabelecido entre Portugal e a Comissão Europeia para o período entre 2021 e 2027. Refere esta Resolução que “a programação do Acordo de Parceria e dos respetivos Programas Operacionais (PO) é desenvolvida no quadro de uma estreita articulação com a programação do Plano de Recuperação e Resiliência” (p.7).

São 11 os programas operacionais (Resolução de Conselho de Ministros n.º 97/2020, p.9), distribuídos por:

- Três PO Temáticos no Continente: – Demografia, qualificações e inclusão; Inovação e transição digital; Transição climática e sustentabilidade dos recursos;
- Cinco PO Regionais, correspondentes às NUTS II do Continente,
- Dois PO Regionais nas Regiões Autónomas;
- Um PO de Assistência Técnica.

A estes acrescem os Programas de Cooperação Territorial Europeia em que Portugal participa.

A Resolução do Conselho de Ministros n.º 98/2020, aprova a Estratégia Portugal 2030, em torno de quatro agendas temáticas centrais para o desenvolvimento da economia, da sociedade e do território de Portugal no horizonte de 2030 (p.12):

- i) as pessoas primeiro: um melhor equilíbrio demográfico, maior inclusão, menos desigualdade;
- ii) digitalização, inovação e qualificações como motores do desenvolvimento;
- iii) transição climática e sustentabilidade dos recursos, e
- iv) um país competitivo externamente e coeso internamente.

No Programa Demografia, Qualificações e Inclusão, apoiado pelo FEDER, pelo FSE+, pelo Fundo de Coesão, pelo FTJ e pelo FEAMP (Resolução do Conselho, art.º 21.º, n.º 3)³ tem, como uma das prioridades do programa, mais e melhor qualificação inicial para crescer (4B) tendo como objetivo específico (ESO4.6):

Promover a igualdade de acesso e a conclusão, em especial por parte dos grupos desfavorecidos, de um percurso de educação e formação inclusivo e de qualidade, desde a educação e acolhimento na primeira infância até ao ensino superior, passando pelo ensino e formação gerais e vocacionais, bem como a educação e aprendizagem de adultos, facilitando, nomeadamente, a mobilidade para fins de aprendizagem para todos e a acessibilidade para as pessoas com deficiência. (p.41)

Uma parte da intervenção dos fundos entra para o Plano de Recuperação e Resiliência (PRR) e destina-se, na prioridade 4B³, para a:

Reforma do ensino e da formação profissional C6, Investimento na Modernização da oferta e dos estabelecimentos de ensino e da formação profissional, C6; Investimento Transição digital na Educação C20; Reforma para a educação digital. Prevê-se priorizar no PDQI as ofertas dinamizadas na sequência do investimento RE-C06-i01; Reforma da cooperação entre Ensino Superior e Administração Pública e empresas, na perspetiva do reforço da formação avançada em ambiente não académico, C6; Investimento Impulso Jovens STEAM, em particular na componente relativa ao reforço da rede de Clubes Ciência Viva nas Escolas e da rede de Escolas Ciência Viva. (p.44)

Na prioridade 4E³: Mais e melhor acesso a serviços de qualidade (p.65) uma parte da intervenção dos fundos é para o desenvolvimento da igualdade de acesso a serviços de educação, nomeadamente, apoios a estudantes do Ensino Superior (EES) através de bolsas para alunos carenciados e recuperação das aprendizagens, promoção do sucesso escolar e combate às desigualdades tratando-se de um instrumento do Plano 21 | 23 Escola+ para a recuperação das aprendizagens dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário, afetados pela interrupção das atividades letivas presenciais devido à pandemia, abrangendo esse grupo vulnerável que em virtude dessa circunstância não desenvolveu as aprendizagens esperadas.

³ Ver documento de referência disponível em: https://portugal2030.pt/wp-content/uploads/sites/3/2022/12/sfc2021-PRG-2021PT16SFP001-1.2_PDQI.pdf

1.1.3.4. Plano de Recuperação e Resiliência (PRR)

O Plano de Recuperação e Resiliência é um programa de aplicação nacional, com um período de execução até 2026, que vai implementar um conjunto de reformas e investimentos destinados a repor o crescimento económico sustentado, após a pandemia, reforçando o objetivo de convergência com a Europa ao longo da próxima década. Portugal apresentou à Comissão Europeia o seu PRR nacional, em 22 de abril de 2021 (PRR, 2021), em conformidade com o art.º 18.º, n.º 1, Regulamento (UE) 2021/241 do Parlamento Europeu e do Conselho (JOUE, 2021a).

Alguns dos objetivos deste Plano estão direcionados para o ensino e educação com um forte impulso no apoio ao Ensino Profissional pretendendo:

- (i) reforçar a atratividade das formações de nível secundário de dupla certificação;
- (ii) criar centros especializados em áreas tecnológicas com grande potencial na criação de valor acrescentado;
- (iii) aumentar o número de jovens diplomados em ofertas de dupla certificação;
- (iv) promover a articulação entre os vários níveis de educação e formação profissional, contribuindo para uma aprendizagem contínua;
- (v) modernização da oferta e dos estabelecimentos de Ensino e da Formação Profissional, através (PRR, 2021, pp.118-119) de:
 - a) Reequipar e robustecer a infraestrutura tecnológica dos estabelecimentos educativos com oferta de Ensino Profissional;
 - b) Dotar as oficinas das escolas e dos centros de formação profissional da rede do IEFP de equipamentos essenciais à prática educativa e formativa;
 - c) Ajustar e requalificar os espaços físicos das escolas e centros de formação profissional e;
 - d) Criar, instalar e requalificar centros e polos da rede de formação setorial da rede do IEFP.

Acresce ao Plano a medida que financia os Centros Tecnológicos Especializados, recentemente criados e que iremos abordados no ponto 1.2.9., com a apresentação de candidaturas no âmbito da Componente 6, Qualificações e Competências (C6), do Plano de Recuperação e Resiliência e do Investimento REC06-i01, onde é feita referência à modernização

da oferta dos estabelecimentos de Ensino e da Formação Profissional do Plano de Recuperação e Resiliência (IGeFE, 2022).

1.2. Génese e Evolução do Ensino Profissional em Portugal

1.2.1. As origens da formação especializada

Desde os primórdios da humanidade que a transferência de conhecimentos teóricos e práticos eram executados por formações, individuais ou em grupo, para garantir a sobrevivência e a evolução. Entendia-se por formação a transmissão de conhecimentos, e por especializada a forma como era definido, dentro de uma comunidade, o que cada elemento estava destinado a fazer consoante as suas características físicas e provas conquistadas. O género era o primeiro fator decisivo para o tipo de tarefas que cada um poderia realizar ou participar. A robustez física era outra condicionante para definir o *status* masculino dentro do clã e entre as mulheres a beleza e a fertilidade. Desta forma, o grupo tinha normas de organização e cada um aprendia a realizar atividades específicas.

Esta transmissão de conhecimentos de geração para geração, inicialmente nas atividades de caça, fabrico de peças de vestuário e armas, agricultura, construção de pequenos edifícios, entre outros, foi a fonte que deu origem à crescente especialização em determinadas áreas e ao “aparecimento de classes sociais cujo trabalho tem um conteúdo genérico diferente: agricultores, artesãos, mas também sacerdotes e guerreiros” (Cardim, 2005, p.48).

Mais tarde, na Grécia e Roma antiga, a produção de alguns artigos não agrícolas já se realizava em fábricas ou *ateliers* e o trabalho artesanal era maioritariamente realizado por artesãos independentes que se organizavam em cooperativas. Era no seio familiar que “a transmissão dos ofícios por herança, de pais para filhos, propicia a preparação profissional [...] mas mantém as técnicas num meio restrito cristalizando-as e reduzindo o estímulo para a inovação” (Cardim, 2005, p.49). Esta ideia fazia com que houvesse uma forte tendência para a especialização, que gerava qualidade, sendo um dos fatores de afirmação do comércio grego na época.

Na Europa Medieval, o saber-fazer profissional, a experiência e o valor económico e social, derivado da atividade, davam aos artesãos poder, autonomia e influência política.

Foram surgindo diferentes atividades comerciais, com um grau de tecnicidade exigente, que eram ensinados aos aprendizes para que adquirissem as competências profissionais,

tornando-os os futuros mestres do ofício, tais como alfaiates, carpinteiros, ferreiros, serralheiros e barbeiros, atividades que se têm vindo a extinguir na atualidade.

O conceito de ofício associado à atividade pré-industrial artesanal, primeiro desenvolvida no meio rural, e posteriormente, deslocada para as cidades, constituía uma atividade profissional que implicava o domínio de uma “arte mecânica”. O ofício, exigia o conhecimento e capacidade para a execução de um conjunto alargado de tarefas que conduzia à produção de um bem específico (Cardim, 2005).

A organização artesanal medieval já tinha uma categorização para cada unidade produtiva, conforme o grau de competências de cada trabalhador, sendo esta divisão constituída por: mestres – oficial/obreiro ou companheiro – aprendiz. O mestre era a figura central do ofício e o proprietário, para se chegar a este cargo, primeiro, entrava-se na categoria de aprendiz e, depois, como companheiro/oficial. A progressão na carreira não era pelo tempo de serviço, mas sim, pela realização de “um exame ou prestação de provas e, nalguns casos, pela execução de uma obra que demonstrava o domínio e a capacidade de operação (Cardim, 2005, p.55). Este sistema de transmissão de conhecimentos propositadamente, ou não, é o modelo que deu origem à implementação do Ensino Técnico, mais tarde denominado de Ensino Profissional e que nos leva a crer que “é fazendo que se aprende” e de um grande mestre sai um grande aprendiz, porque “o verdadeiro discípulo é aquele que consegue superar o mestre” (Aristóteles).

A formação especializada é, desde então, um conceito que se aplica à aprendizagem fundamentalmente exercitada pela prática, não descartando as bases teóricas necessárias, mas não deixando que a teoria se sobreponha à atividade prática.

1.2.2. A origem do Ensino Técnico em Portugal: a reforma educativa “Pombalina”.

A primeira formação de carácter técnico surge no século XVIII, aquando da reforma educativa de Marquês de Pombal que, em 1759, ao extinguir a Companhia de Jesus expulsando os jesuítas de Portugal, a responsável pela educação no país e nas colónias, cria, pela primeira vez na história, o lugar de Diretor-Geral dos Estudos, entidade responsável pelo Ensino Elementar e Médio (Carvalho, 1986). Só nesta altura o Estado passa a ter responsabilidades na educação deixando de ser da exclusividade e domínio das ordens religiosas. A intervenção do Marquês de Pombal, na criação de instituições de Ensino Técnico, foi marcante dando origem à chamada *Aula do Comércio*, cujos estatutos datam de 19 de abril de 1759, com um forte impacto no

desenvolvimento do sector com a formação de pessoas para as áreas da contabilidade, visto que “era notória, entre nós, a fraca preparação dos negociantes portugueses para o desempenho das atividades comerciais” (Carvalho, 1986, p. 458). O ensino privado na área era insuficiente, aliado à ausência de manuais que pudessem servir de referência aos comerciantes, impulso que leva o Marquês a financiar escolas públicas para expandir a classe mercantil e preparar o nosso país para a concorrência com o sucesso do mercantilismo britânico (Rodrigues et al., 2010).

Os requisitos para frequentar esta escola eram a idade mínima de 14 anos, dando preferência aos filhos ou netos de negociantes. Apenas admitia a entrada de 30 alunos e o curso tinha a duração de 3 anos. Outras mudanças surgiram no ensino dada a necessidade de uma ampla reforma administrativa “alimentada pelas ideias dos estrangeirados, ou dos afrancesados” (Pacheco, 2008, p.231) criando-se as escolas menores que, segundo Adão (1997), “surge com a Carta de Lei de 6 de Novembro de 1772, sendo que a expressão estudos menores foram utilizados para designar o ensino preparatório para os estudos universitários” (p.48), tentando romper com o método escolástico, que acaba por não ser bem sucedido devido à falta de professores.

A criação da *Aula* com base numa aprendizagem pela prática destacou Portugal como pioneiro na criação da primeira escola oficial de ensino do comércio técnico profissional criada no Mundo. Segundo o Decreto n.º 5029, de 5 de Dezembro de 1918, “o primeiro país onde se organizou o ensino comercial foi em Portugal (alvará de 19 de Maio de 1959) e ao Marquês de Pombal pertence a honra dessa criação” (p.2069). Esta afirmação é encontrada na obra de outros autores como Corrêa (1930), Felismino (1960) e Azevedo (1961).

No período do Liberalismo, durante a sua curta governação de 9 meses, entre 1836 e 1837, Passos Manuel, Ministro do Reino, reformou o Ensino Primário, Secundário e Superior. “A Passos Manuel se ficou devendo o conjunto maior de providências destinadas a impulsionar o ensino em Portugal, em todos os seus graus” (Carvalho, 1986, p.560). Nas suas reformas educativas, estava patente a importância que atribuía ao ensino das matérias científicas e técnicas, considerando-as essenciais ao desenvolvimento do país. Deste modo, por Decreto de 18 de Novembro de 1836, é criado o Conservatório de Artes e Ofícios em Lisboa e, em 9 de janeiro de 1837, é criado um outro no Porto, segundo Diário do Governo n.º 7, de 9 de Janeiro de 1937. Estes conservatórios mantiveram-se em funcionamento durante 16 anos.

Durante a Regeneração, período em que se desejava a prosperidade europeia, Portugal apresentava dificuldades em progredir, para acompanhar a evolução dos restantes países. Fontes Pereira de Melo, Ministro das Obras Públicas, Comércio e Indústria, engenheiro de formação,

promoveu o desenvolvimento do país através da criação de diversas infraestruturas, tais como, os caminhos de ferro, o telégrafo e a construção de pontes e estradas. Contudo, não havia no país trabalhadores qualificados para executar essas mesmas obras de melhoramento, assim, “impôs-se a necessidade de se criarem escolas de instrução profissional no campo das atividades industriais.” (Carvalho, 1986, p.587). Por esta razão, com o Decreto de 30 de Dezembro de 1852 foi instituído o Ensino Técnico Industrial em Lisboa e no Porto com três graus – elementar, secundário e complementar (p.866). Estas escolas estavam guarnecidas com diversas oficinas, sendo a idade mínima de admissão os 12 anos. Na mesma altura, foi publicado outro Decreto, em 16 de Dezembro de 1852, originando a criação do Ensino Agrícola “concedendo-lhe a mesma dignidade que já fora dada ao Ensino Industrial” (Carvalho, 1986, p.588), também composto por três graus – Ensino Mecânico das Operações Rurais, Ensino Teórico-Prático e Ensino Superior, com a idade mínima de admissão de 16 anos.

Em 1866, é criada uma Escola Comercial em Lisboa que, em 1869, acaba por se juntar ao Instituto Industrial passando a designar-se por Instituto Industrial e Comercial de Lisboa. “A legislação sobre as escolas técnicas industriais, agrícolas e comerciais é a contribuição mais notável de Fontes Pereira de Melo para o progresso do nosso ensino, embora valha mais pelo impulso dado do que pelas realizações conseguidas” (Carvalho, 1986, p.591).

Na década de 80 do século XIX surge, novamente, a discussão sobre a necessidade de qualificar os trabalhadores nacionais para melhorar o sector industrial. Apesar das tentativas anteriores de Passos Manuel, Fontes Pereira de Melo e outros, o Ensino Técnico ficara pelo papel. Só em 1884, António Augusto de Aguiar, Ministro das Obras Públicas, “planeou a criação de Escolas Industriais e de Desenho Industrial nos lugares do país onde já existiam centros de produção ou em que se projetava estabelecê-los.” (Carvalho, 1986, p. 615). A primeira escola foi estabelecida na Covilhã. Neste período de instabilidade política, Aguiar foi substituído por Emídio Navarro e Eduardo José Coelho que mantiveram a aposta no Ensino Técnico.

No final da década de 80, do século XIX, havia 12 escolas Industriais e 16 escolas de Desenho Industrial. Emídio Navarro desatacou-se por ter reformulado o Ensino Agrícola em 1886, mantendo os três graus – elementar, secundário e superior, “num conjunto cuidadosamente estruturado e interligado, em que se aproveitaram os estabelecimentos escolares” (Carvalho, 1986, p.617), possibilitando a criação de 9 escolas em diferentes regiões do país.

Já no final do século XIX, em 1897, o governo de João Franco reorganiza o Ensino Técnico, mas sem consequências significativas, visto que nos encontrávamos numa época de grande

turbulência política devido ao surgimento do movimento republicano. Em 1901 e 1903, o Ensino Agrícola, Industrial e Comercial foram, mais uma vez, objeto de novas reorganizações e regulamentações.

1.2.3. O Ensino Técnico após a implementação da República

Com a implementação da República, em 1910, o Ensino Técnico volta a ser legislado, e em 1911, o Ensino Industrial e Comercial sofre modificações e assiste-se ao desdobramento do Instituto Industrial e Comercial de Lisboa em duas escolas: o Instituto Superior Técnico e o Instituto Superior do Comércio.

A 11 de dezembro de 1917, Sidónio Pais toma posse como presidente do Ministério (correspondente ao atual primeiro-ministro) e, no dia 27 de dezembro desse ano, é destacado para assumir funções de Presidente da República. É ele que, em 1918, “procura reorganizar o Ensino Técnico Industrial e Comercial”, criando Escolas de Artes e Ofícios que tinham como objetivo preparar operários a partir dos 13 anos e “aperfeiçoar os que já exercessem a sua profissão” (Carvalho, 1986, p.696).

Em 1931, a estrutura do sistema de ensino é, novamente, revisto e surgem novas alterações, entre as quais, a passagem das escolas móveis⁴ a postos de ensino fixos onde lecionavam professores não qualificados. Este fenómeno deve-se ao facto de ter havido, entre 1919 e 1926, uma “desvalorização do estatuto social do professor, posteriormente acentuada pelo regime salazarista, estes factos foram visíveis até aos anos 50” (Rodrigues, 2011, p.40) e aos conteúdos curriculares das escolas de magistério foi retirada a visão modernizadora da Primeira República. Segundo Mónica (1977), “o facto de em 1930, em cada 100 portugueses 70 não saberem ler chocava algumas pessoas e, simultaneamente, tranquilizava outras” (p.321).

Durante o regime salazarista a ideia de um povo analfabeto tinha vantagens, “o Estado Novo não esquecia que a sua existência dependia em larga medida de um campesinato católico e analfabeto” (Mónica, 1977, p.333).

⁴ Definida no Decreto de 29 de Março de 1911, funcionavam durante, pelo menos, dez meses por ano nas freguesias onde não existia escolas fixas. A rede de escolas móveis de iniciativa estatal foi lançada, a partir de 1913/14, para o nível escolar primário e aceitava alunos de todas as idades (podendo organizar turmas e horários diferenciados em função dos públicos-alvo).

Criaram-se 330 escolas móveis, entre 1913 e 1921, e dos 214 590 matriculados, no mesmo período, ficaram aprovados 93 304 alunos com uma escolaridade equivalente à primeira classe (provas de leitura, escrita e aritmética) (Sampaio, 1970).

Da mesma autora:

Virgínia de Castro e Almeida, explicava em pormenor: «[...] sabendo ler e escrever, nascem-lhes ambições: [...] Largam a enxada, desinteressam-se da terra e só têm uma ambição: serem empregados públicos. Que vantagens foram buscar à escola? Nenhumas. Nada ganharam. Perderam tudo. Felizes os que esquecem as letras e voltam à enxada. A parte mais linda, mais forte, e mais saudável da alma portuguesa reside nesses 75 por cento de analfabetos». (p.327)

Surge, então, com a ditadura do Estado Novo, em 1930 e 1931, a uniformização dos diversos tipos de Escolas Industriais e Comerciais de Ensino Elementar. No Ensino Técnico Agrícola, as três escolas médias existentes em Coimbra, Santarém e Évora, com currículos distintos, são também elas uniformizadas, passando a designar-se por Escolas Regentes Agrícolas.

O curso tinha a duração de sete anos, sendo os primeiros cinco iguais ao Curso Geral de Liceu, contudo os alunos trabalhavam algumas horas no campo para ter uma preparação especializada nos trabalhos agrícolas “sobretudo os de maior responsabilidade”. Esta formação “só pode ser ministrada nas escolas agrícolas, através da prática feita nas suas oficinas tecnológicas ou nos seus campos, sob a direcção de técnicos competentes e experimentados” (Decreto n.º 19:908, de 19 de Junho de 1931, p.1178). Os dois anos seguintes eram de Ensino Profissional Agrícola.

Todavia, é com a Reforma do Ensino Técnico-Profissional, Industrial e Comercial de 1948 que se deu outro grande impulso a esta modalidade de ensino, visto que “continha já planos de construção de edifícios para o Ensino Técnico”. Apesar do lento arranque, até 1964, foram construídas 64 escolas e “em 1970 havia já 120 estabelecimentos oficiais e oficializados” (Grácio, 1998, pp.117-118) e assiste-se a uma procura generalizada do ensino pós-básico e, por conseguinte, também, do Ensino Técnico. Segundo Grácio (1986) citado por Cerqueira e Martins (2011):

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

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

1.2.4. A reforma Veiga Simão e os primeiros anos após o 25 de abril

Veiga Simão assumiu o cargo de Ministro da Educação Nacional do governo de Marcelo Caetano, em 1970, e foi o último ministro da educação do Estado Novo. Foi um defensor da democratização e modernização de Portugal através do desenvolvimento do sistema educativo, onde apresentou um projeto de reforma, designado por Projeto do Sistema Escolar e as Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior, a 6 de janeiro de 1971. Esta proposta foi, amplamente, discutida durante dois anos e, apenas em 1973, foi votada dando origem à Lei n.º 5/73, de 25 de Julho.

A ideia de democratização, apresentada por Veiga Simão, não foi bem aceite e autores como Keith (1973) e Wiarda (1977) estabeleceram uma comparação da reforma do ensino dos anos 70 em Portugal com a experiência ocorrida «noutros regimes tecnocraticamente autoritários», como o Brasil e Espanha, cujos benefícios no sector da educação foram consistentemente manipulados pelas elites governativas com vista a obter um maior controlo sobre estudantes potenciais ou dissidências populares.

A história das reformas educativas em Portugal foi extensa considerando-se Veiga Simão “como o desenlace final de mais de uma década de projetos” tendo como antecedentes, segundo Stoer (1983), os seguintes:

Projectos de reforma do ensino, iniciado nos anos 50 com o Ministro da Educação, Leite Pinto, depois com Galvão Teles e a elaboração, em 1968, do Projecto de Estatuto da Educação Nacional, seguido da proposta de lei da reforma do ensino médio, sob o mandato do ministro da Educação, José Hermano Saraiva. (p.795)

Esta reforma foi surpreendente porque num país com taxas elevadas de analfabetismo, atribuiu-se uma grande importância à educação considerando-a fundamental para o desenvolvimento social e económico de Portugal através de “um projeto de reforma do ensino

cujas repercussões ultrapassaram em muito as fronteiras do sistema de ensino” (Stoer, 1983, p.793).

Uma das reivindicações desta reforma foi querer contrariar a perseverança em “canalizar os alunos para o Ensino Técnico ou Profissional, não por atender às suas vocações e aptidões, mas para manter intacta as características elitistas do Ensino Liceal” (Rodrigues, 2011, p.42). Nos últimos anos do Estado Novo, o sistema de ensino denominado de secundário técnico, desde 1948, pela primeira vez na história, teve um desenvolvimento efetivo, “mas não pacífico, porque se lhe apontou crescentemente um carácter discriminatório porque restringia o acesso directo ao Ensino Superior, ao contrário da via “nobre” liceal” (Cardim, 2005, p.151). Ao longo do seu mandato, Veiga Simão mudou este panorama com a sua convicção de um estado democrático, apoiado ou não por todos, dirigido para a igualdade de oportunidades. Começou por alargar a escolaridade obrigatória de seis para oito anos e quem prosseguisse para o Ensino Secundário frequentava mais quatro anos (dois de curso geral e dois de curso complementar). Nesta altura, foi alterada a idade mínima de entrada no Ensino Primário de sete para seis anos e integrou-se o Ensino Pré-escolar dos três aos seis anos (Lei n.º 5/73, de 25 de Julho).

No Ensino Superior procedeu-se a uma reforma profunda, passando a ser reconhecidos doutoramentos realizados no estrangeiro, surgiu a criação de um sistema “binário compensado” (universidades e politécnicos), procedeu-se ao alargamento acelerado da rede por todo o país (vencendo o monopólio pluricentenário de Lisboa, Coimbra e Porto) e criaram-se novas universidades, como a Universidade Nova de Lisboa, Universidade de Aveiro, Universidade do Minho e o Instituto Universitário de Évora (Decreto-Lei n.º 402/73, de 11 agosto, art.º 8.º).

No que diz respeito ao Ensino Técnico ou Secundário Técnico, a reforma iniciada por Veiga Simão focava esta via de ensino de “forma directa, extirpando as suas características negativas pelo desenvolvimento de um novo modelo, mais generalista, e facultando o acesso directo ao Ensino Superior” (Cardim, 2005, p.152) propondo, depois de um ensino obrigatório de oito anos, um ciclo secundário com cursos gerais que “deviam dar uma formação básica profissional, nos liceus técnicos e artísticos”, seguido de “uma formação profissional de nível mais elevado, que de resto permitia o acesso aos estabelecimentos de Ensino Superior” mantendo-se, no entanto, os liceus clássicos como orientados para o acesso privilegiado à universidade. “Assim, o Ensino Técnico, agora designado preferencialmente por Ensino Profissional, era deslocado para um nível mais elevado do sistema de ensino” (Grácio, 1998, p.179).

Apesar do esforço, a “Lei 5/73 nunca veio a ser regulamentada” (Grácio, 1998, p.201). Segundo Cardim (2005), a Revolução de 1974:

fez crescer de imediato o ensino obrigatório, unificando os nove primeiros anos de escolaridade num sistema único. O secundário técnico, em vias de reforma, diluiu-se assim no unificado, permanecendo os antigos cursos apenas no regime nocturno, onde se foram gradualmente desativando. (p.152)

Em 1978, em virtude da “unificação e plurivalência do Ensino Secundário”, assistia-se à “incursão pelo Ensino Superior” dando origem ao aparecimento do ano propedêutico⁵, ao 12.º ano regular e ao 12.º ano profissionalizante, visto que não havia lugar para todos no Ensino Superior (Rodrigues, 2011, p.44).

Durante vários anos, não houve formação profissional no sistema de ensino e só em 1980, quando a situação do país estabilizou surge uma “via profissionalizante” de um ano, após o 11.º ano de escolaridade, que permitia o acesso aos institutos superiores politécnicos, contudo “a débil procura de que foi objeto votou-o ao falhanço” (Grácio, 1998, p.205). A nova abertura do Ensino Técnico iniciou-se: “primeiro, em 1980 com os cursos de formação pré-profissional, depois, em 1983, com o Ensino Técnico-Profissional, de Augusto Seabra. Em 1988 nasce um novo projeto de Ensino Técnico com financiamento público e gestão privada” (Cardim, 2005, p.152).

Anteriormente à LBSE, em 1983, José Augusto Seabra, Ministro da Educação à data, reintroduz o Ensino Técnico-Profissional no sistema de ensino. Através do Despacho Normativo 194-A/83 de 21 de Outubro, são criados os cursos técnico-profissionais, de três anos de duração e com acesso ao Ensino Superior, e os cursos profissionais, de um ano de duração, com seis meses de estágio numa empresa e, também, permitindo a entrada no Ensino Superior, mas implicava mais três anos de escolaridade em regime noturno.

Segundo Fontes (s.d., citado por Rodrigues, 2011):

Numa estratégia de diversificação das modalidades de ensino, é relançado o Ensino Técnico-Profissional, assim como diversos cursos experimentais. No Ensino Secundário passaram a existir 4 tipos de cursos: cursos gerais (via de ensino), cursos técnico-

⁵ “Pelo Decreto-Lei 491/77, de 23 de Novembro, em substituição do Serviço Cívico Estudantil, foi criado o ano Propedêutico, apoiado num sistema de ensino à distância por via televisiva, visando preparar o ingresso no Ensino Superior, limitado pela fixação do *numerus clausus*. Esta solução de recurso, apoiada num tipo de ensino claramente inadequado à faixa etária dos alunos a que se destina, veio contribuir para agravar desajustamentos sociais de índole vária, gerando uma situação a que é necessário pôr fim” (Decreto-Lei 240/80, de 19 de Julho).

profissionais (10.º ao 12.º ano), cursos profissionais (10.º ano seguido de estágio), cursos complementares liceais e técnicos, em regime nocturno (10.º e 11.º ano). (p.45)

Apesar do elevado número de candidaturas ao Ensino Superior e das dificuldades do mercado na contratação de mão-de-obra, o Ensino Técnico-Profissional não teve mais procura que a via liceal, com a agravante da falta de divulgação, reconhecimento dos diplomas e os currículos e prosseguimentos de estudos eram assuntos por resolver conduzindo esta via de ensino ao fracasso.

Por esta razão, “a reforma Seabra salda-se por um insucesso na sua implementação por escassez na procura dos cursos” (Cerqueira & Martins, 2011, p.135) e continuou a saga pela procura do Ensino Secundário fundamentalmente “para aceder ao Ensino Superior: esse é o objectivo mais central dos jovens e famílias, aqueles por que “vale a pena” fazer esforço” (Cardim, 2005, pp.152-153) sendo o Ensino Geral a escolha de eleição.

1.2.5. O reconhecimento do Ensino Profissional

A reestruturação do Ensino Técnico em Portugal tem sido um processo permanente, elemento que evidencia a dificuldade da sua consolidação.

Em 1986, ocorrem dois acontecimentos determinantes para o futuro do Ensino Técnico e Profissional. Por um lado, a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia e o acesso a financiamento para a formação através do Fundo Social Europeu e, por outro, a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 Outubro) que alarga a escolaridade obrigatória para os nove anos e “reequaciona o Ensino Técnico” (Grácio, 1998, p.231). Diz o mesmo autor que, nesse mesmo ano, é criada a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) com uma vertente de valorização do Ensino Profissional, de forma a ajustar a escola às necessidades do mercado de trabalho.

No Programa do XI Governo Constitucional (1987), a formação e o Ensino Profissional foram temas abordados e discutidos, acentuando a necessidade da “multiplicação acelerada da oferta” (p.66), como estratégia de combate numa época em que a população ativa portuguesa se caracterizava por:

Um fraco índice de estudos, numa mão-de-obra profundamente desqualificada, numa taxa de analfabetismo sem paralelo na Europa, em sérios estrangulamentos no acesso à

educação, na deficiente qualidade dos serviços educativos, a todos os níveis, e no grave índice de insucesso escolar, particularmente no âmbito do ensino básico. (p.64)

O Governo, nesse mesmo programa, anuncia que “os próximos vinte anos, horizonte necessário de enquadramento da reforma educativa, são marcados por uma certeza: a da mudança a um ritmo ainda mais vertiginoso” (p.64).

Deste modo, para reestruturar o Ensino Profissional, em 1988, o Ministério da Educação cria o Gabinete para o Ensino Tecnológico Artístico e Profissional (GETAP), dirigido por Joaquim Azevedo, através do Decreto-Lei n.º 397/88, de 8 de Novembro. Com a criação deste Gabinete surgiram as propostas que culminaram no Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro onde “o Governo defende como um dos vetores de modernização da educação portuguesa a multiplicação acelerada da oferta de formação profissional e profissionalizante, pelo apoio à implementação de uma rede de escolas profissionais” públicas e privadas com cursos de nível II de equivalência ao 9º ano de escolaridade, mas, maioritariamente com oferta de cursos técnicos intermédios de nível III com a equivalência ao 12.º ano e a possibilidade de ingressar no Ensino Superior.

Segundo Rodrigues (2011), há em “vinte e um artigos a regulamentação do Ensino Profissional que criou as escolas profissionais no domínio do ensino não superior” (p.49). Com o Decreto-Lei n.º 70/93, de 10 de Março e, posteriormente, através do Decreto-Lei n.º 4/98, de 8 de Janeiro, apostou-se na renovação do Ensino Profissional, potencializando-o.

A criação das Escolas Profissionais elevou a cooperação entre Estado, escolas e promotores, aliviando a responsabilidade o Estado e partilhando-a com a Sociedade Civil (Marques, 1993; Rodrigues, 2011).

Num estudo, de Azevedo (2003), verificou-se que o Ensino Profissional apresenta taxas de conclusão superiores às outras vias de ensino, os cursos tecnológicos apresentaram uma taxa de conclusão de 29% e 28%, nos cursos gerais 47% e de 45% e nas Escolas Profissionais índices de rendimento escolar na ordem dos 63%.

Até 2004, os cursos profissionais foram lecionados somente em Escolas Profissionais; consistem numa modalidade de educação direcionada para a integração no mercado de trabalho; a sua conclusão permite uma qualificação profissional, inicialmente de nível III e, atualmente de nível IV (após a publicação da Portaria n.º 782/2009, de 23 de Julho); possibilitam acesso a um diploma de conclusão do 12.º ano de escolaridade e o prosseguimento de estudos superiores, mediante o cumprimento dos requisitos necessários definidos na legislação em vigor.

De acordo com Azevedo (2009), os cursos gerais das escolas secundárias não davam resposta para a formação que muitos jovens procuravam, principalmente os provenientes de meios socialmente desfavorecidos. Deste modo, a procura de escolas profissionais começou por atrair a atenção dos jovens com reprovações no Ensino Secundário, ou que tinham abandonado os estudos, fruto da reprovação sucessiva e da desmotivação. Estas escolas começaram a ser procuradas como “primeira opção por jovens que transitavam do nível básico para o nível secundário de ensino e formação” (Azevedo, 2009, p.28). Segundo o mesmo autor, criou-se um modelo pedagógico inovador que proporcionava aos seus alunos o desenvolvimento de capacidades críticas, construtivas e de inserção na sociedade e no mercado de trabalho através de “uma unidade educativa capaz de integrar teoria e prática, organização por disciplinas e por projeto, formação geral e formação profissional, escola e comunidade envolvente” (Azevedo, 2009, p.23).

Até 2004, as escolas públicas do Ensino Secundário Geral não podiam lecionar cursos profissionais. Através da Reforma do Ensino Secundário (Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março e Portaria 550-C/2004, de 21 de Maio) esta possibilidade concretiza-se.

Segundo Castro (2014), esta reforma surge:

com o intuito de obter melhores resultados na formação e qualificação dos jovens portugueses, bem como no combate ao insucesso e abandono escolar. Aproveitando os bons resultados que o Ensino Profissional revelou durante mais de 15 anos, este deixa de ser uma modalidade especial de educação, exclusiva das escolas profissionais, passando a estar inserido no Ensino Secundário e a ser também ministrado em escolas secundárias. (p.2)

A introdução do Ensino Profissional nas escolas secundárias públicas conduziu a uma disseminação daquela oferta formativa em todo o território. De acordo com o estudo de Cerqueira e Martins (2011), reportando-se a dados da Agência Nacional para a Qualificação, há uma cobertura de 90%, na medida em que aproximadamente 500 escolas públicas; 472 oferecem cursos profissionais, “tendo assim ultrapassado em importância as escolas profissionais, com 60% dos alunos destes cursos inscritos nas escolas públicas” (p.143).

Além do sistema do Ensino Profissional, entre 2005 e 2013, o Ministério da Educação em parceria com o Ministério do Trabalho e Solidariedade Social lança o Programa Novas Oportunidades (PNO) com o objetivo de elevar o nível de qualificação dos portugueses para o nível

de Ensino Secundário e “onde é contemplado o eixo dos jovens inseridos no sistema de ensino, mas também a dimensão dos adultos, que integrados no mercado de trabalho pretendem aumentar os seus níveis de qualificação” (Duarte, 2010, p.180). A estratégia desta iniciativa do Governo (PNO) assentava em dois pilares fundamentais:

- (a) Elevar a formação de bases da população ativa;
- (b) Promover o ensino profissional para os jovens.

O PNO procurou “assegurar a qualidade do sistema de ensino, diversificar a oferta educativa e os públicos escolares, fomentar a igualdade de oportunidades e alcançar níveis de excelência elevados” (Duarte, 2010, p.179). Mais tarde, em 2013, com a Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de Março, são criados os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP), atuais Centros Qualifica, aprovados pela Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto.

Nos dias de hoje, o Ensino Profissional é uma modalidade de ensino distinta dos antigos cursos tecnológicos ou técnico-profissionais que tratavam formações específicas, lecionadas nas escolas secundárias públicas, após a Reforma Seabra em 1983 que reintroduziu o Ensino Técnico-Profissional e Profissional no sistema de ensino, após a sua extinção em 1975 (Cerqueira & Martins, 2011), e que se restringia por uma matriz curricular próxima da dos cursos gerais vocacionados para o prosseguimento de estudos.

Os cursos tecnológicos e técnico-profissionais são extintos através da publicação do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho, e mantêm-se, unicamente, os cursos profissionais.

Na história mais recente, os cursos profissionais são uma oportunidade para muitos jovens que procuram percurso escolar alternativo, de qualidade, que os prepara para a vida ativa, com possibilidade de prosseguir estudos superiores. Porém, através da Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, que alarga a escolaridade obrigatória para os 18 anos, o aumento do número de alunos por turma e a proliferação destes cursos para as escolas secundárias públicas, sem que houvesse uma adaptação gradual ao modo de funcionamento deste tipo de curso, fez crescer o receio dos cursos profissionais nas escolas secundárias públicas se tornarem a “resposta fácil” para os alunos com menor aproveitamento no 3.º ciclo do Ensino Básico, não promovendo uma cultura positiva deste tipo de ensino. “É fácil, bastante fácil, transformar o Ensino Profissional num fracasso, após vinte anos de construção e com resultados bastante positivos. [...] nesta hora em que o Ensino Profissional cresce como cogumelos nas escolas secundárias, por todo o país” (Azevedo, 2007).

1.2.6. Organização curricular dos cursos profissionais

Os planos curriculares e programas têm uma tradição centralista que remonta a meados do século XIX com um sistema fortemente controlado que vai desde o currículo até aos critérios de avaliação. O plano curricular é concebido por uma estrutura de disciplinas com uma carga horária pré-definida e, apesar da flexibilização conferida às escolas, para gerir os tempos letivos, o mesmo não se verifica na medida em que “é o Ministério da Educação que decide o que se ensina, e quando se ensina, incluindo a duração dos tempos lectivos (de 90 minutos, regra geral)” (Pacheco, 2008, p.15).

O sistema educativo através dos seus programas pretende desenvolver competências para todos, conceito que foi introduzido, pela primeira vez, no sistema escolar português, como critério para a estruturação do currículo nacional do Ensino Básico através do Decreto-Lei n.º 6/2001. Toda esta disposição curricular, baseada na competência, não se equaciona no Ensino Secundário pois, o currículo nacional é o “conjunto de aprendizagens a desenvolver pelos alunos de cada curso de nível secundário, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo” (Decreto-Lei n.º 74/2004, ponto 1, art.º 2.º).

O Ensino Secundário é o nível de ensino com mais “diversificação de cursos com percursos distintos de formação” (Pacheco, 2008, p.36), desde os cursos direccionados para o Ensino Superior, até aos dirigidos para o mercado de trabalho, originando a diversificação de programas e currículos. O autor acrescenta, ainda, que na construção dos currículos, “se apresentam dois projetos diferenciados, correspondentes ao “currículo para as mãos” e ao “currículo para o cérebro” (p.224). Esta diferença é, ainda, mais evidente nos cursos profissionais porque cada escola tem autonomia para seleccionar as Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD), disponíveis na bolsa da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), e através desta selecção organizar os seus programas curriculares diferenciados.

Inicialmente, a estrutura dos cursos profissionais era responsabilidade da GETAP, actualmente a selecção dos módulos (UFCD) é feita através do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), instrumento de gestão estratégica de qualificações de nível não superior que integra o Sistema Nacional de Qualificações (Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro) sobre a alçada da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), criada em 2006. Os cursos do Ensino Profissional dispõem, hoje, da disponibilidade de UFCD, existentes no Catálogo Nacional de Qualificações, na qual a estrutura técnica dos cursos tem de se basear. Este modelo

permite que, para o mesmo curso, cada escola possa oferecer UFCD diferentes, oferecendo aos alunos mais oportunidades de escolha.

Neste sentido, o currículo tem, por norma, a função de planificar as atividades com a apresentação de itens que caracterizam e ajudam os docentes nas matérias a serem abordadas para cada disciplina e nível de aprendizagem e é “o conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos” (Roldão, s.d., p.16). Existe uma oferta diversificada de cursos que apresentam uma diversificação de currículos o que possibilita aos alunos a opção de escolha e a construção de uma sociedade de qualidade capaz de suprir as suas necessidades socioeconómicas, tendo em conta que “o que distingue o desenvolvimento do atraso é a aprendizagem” (Martins et al., 2017, p.5).

Nesta ótica, o currículo é parte essencial para desenhar o perfil do aluno para que este esteja capacitado a enfrentar “um vasto e complexo conjunto de desafios” (Marques, 1993, p.41) e contribuir para o desenvolvimento de valores e competências para “fazer face às imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia” (Martins et al., 2017, p.7).

Como já foi referido, os primeiros currículos dos cursos profissionais foram erigidos pelo Gabinete para o Ensino Tecnológico, Artístico e Profissional (GETAP), com base no Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro, originando os cursos técnicos de nível II e III. No primeiro caso, “exige como formação de acesso a escolaridade básica obrigatória” e “corresponde a profissionais qualificados”; no segundo caso, para além das exigências do nível II, era necessário que a formação fosse “complementada por formação específica e completa de nível secundário” e “corresponde a profissionais altamente qualificados, chefes de equipa ou técnicos intermediários” (Marques, 1993, pp.43-44).

Com o objetivo de formar profissionais e cidadãos integrados numa sociedade de mudança, o currículo dos cursos profissionais abrangia três componentes: a formação sociocultural (língua materna, uma língua estrangeira e a área de integração); a formação científica (Matemática, Química e Biologia, dependendo da natureza do curso) e a formação técnica (com vertente tecnológica e prática). Os planos curriculares eram construídos com a colaboração de organizações empresariais e profissionais, em articulação com as equipas de organização curricular do GETAP, a fim de dar resposta às necessidades de trabalhadores qualificados nas empresas. Os programas das disciplinas eram elaborados tendo em consideração os aspetos socioeconómicos de cada região.

A inovação dos cursos profissionais reside na sua estrutura modular capaz de “integrar formandos com níveis de formação e características muito diferenciadas e responde, entre outros, a três pressupostos subjacentes à criação destas escolas: (i) orientação educativa diferenciada; (ii) apoio personalizado; (iii) significado formativo da avaliação” (Orvalho & Alonso, 2009, p.2997).

A introdução da estrutura modular nos cursos das Escolas Profissionais teve início no final dos anos 80 e, segundo Azevedo (1991), Portugal foi “dos poucos países do mundo a adotar o sistema modular generalizadamente numa modalidade especial de educação escolar, abrangendo todo o plano de estudos” (p.4).

Os módulos são blocos de horas independentes inseridos numa disciplina ou unidade curricular e este modelo de ensino é uma das características que diferencia o Ensino Profissional do Ensino Regular.

Segundo Marques (1993), a adoção da estrutura modular vai ao encontro dos modelos educativos das Escolas Profissionais que pretendem promover a “diversidade da oferta da formação respeitando a diversidade de interesses dos alunos” (p.47) e acompanhar o ritmo e as capacidades de cada aluno, permitindo um percurso formativo individual, que possibilite, no final do curso, a obtenção de níveis de qualificação (Azevedo, 2009). Deste modo, os alunos concretizam a sua progressão pela realização de módulos e não por ano de estudo.

A mudança mais relevante nos currículos dos cursos profissionais ocorreu com a publicação do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, que conduziu à reorganização curricular dos cursos profissionais. Estes passaram a integrar o nível secundário (perdendo o estatuto de modalidade especial de educação escolar) e foram abertas portas para que as escolas secundárias públicas incluíssem, na sua oferta formativa, os cursos profissionais, como já foi referido.

Neste momento, mantiveram-se as três componentes de formação (sociocultural, científica e técnica), alterou-se, substancialmente, a carga horária de cada componente e acrescentou-se a Formação em Contexto de Trabalho (FCT). Assim, na componente sociocultural, aumenta o número de disciplinas (Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e Educação Física) e o número total de horas (de 900h para 1000h). A componente científica mantém as três disciplinas, mas reduz a carga horária (de 600h para 500h). Finalmente, a componente técnica sofre uma redução substancial do número de disciplinas e de horas (de 2100h para 1600h), onde inclui 420h de FCT, que não estava contemplado nos planos curriculares anteriores.

Entretanto, com a transição da orientação dos cursos profissionais para a ANQEP, os currículos têm ajustes à carga horária de cada módulo e insere-se o sistema de creditação

orientado para a formação ao longo da vida, conferindo a cada indivíduo a possibilidade de obter novas qualificações, sem ter de voltar a frequentar os módulos creditados.

O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, veio revogar o Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março. Não se verificaram alterações na matriz curricular dos cursos profissionais, e foi alterado o acesso ao Ensino Superior pelos alunos desta via de ensino. Em 2013, com o Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, a carga horária de FCT é aumentada para um intervalo entre 600h até 800h, o que corresponde a cerca de 18 a 22 semanas de estágio, ficando ao critério da escola a sua gestão; diminui a componente técnica em 80h, passando a ser de 1100h, e as 100h da disciplina de TIC podem ser substituídas por Oferta de Escola.

Na matriz curricular dos cursos profissionais é inserida uma nova disciplina denominada Cidadania e Desenvolvimento, que começou a ser lecionada no ano letivo de 2017/2018, em escolas-piloto, no âmbito da Estratégia Nacional para a Cidadania através do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Integra as matrizes de todas as ofertas educativas e formativas e está organizada por temas pré-definidos para cada ano letivo.

Para além da forte componente técnica, característica destes cursos, existem mais duas unidades curriculares particulares neste modelo de ensino e que apresentamos nos pontos 1.1.6.1. e 1.1.6.2.

Apesar das mudanças, o currículo dos cursos profissionais não tem sofrido alterações significativas desde 2004, o que tem conduzido a reflexão sobre a necessidade de alterar alguns aspetos, tais como as disciplinas da componente científica e sociocultural, para que os alunos do Ensino Profissional estejam em igualdade de circunstâncias com os restantes alunos no acesso ao Ensino Superior e cumpram com as exigências do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho).

No que se refere ao perfil do aluno, o perfil cultural desejável do diplomado do Ensino Secundário tem vindo a ser traçado desde a Lei de Bases do Sistema Educativo, sendo continuamente aperfeiçoado e apresentado em documentos, como o *Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais* (Ministério da Educação, 2001), a *Educação para a cidadania – Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário* (Santos et al., 2011); a Recomendação n.º 3/2012 (Conselho Nacional de Educação, 2012), sobre o prolongamento da escolaridade universal e obrigatória até ao 12.º ano ou até aos 18 anos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo é, contudo, uma referência para a organização de todo o sistema educativo e desenvolvimento curricular para que haja uma produção e transferência

de conhecimentos capaz de construir indivíduos socialmente preocupados com os problemas atuais e interessados em resolvê-los numa ótica coletiva e não de domínio individualista. Nestes pressupostos, o documento é um modelo “para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (p.8) e “apresenta-se estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências. Num primeiro momento, estão em evidência os princípios e a visão pelos quais se pauta a ação educativa; num segundo momento, os valores e as competências a desenvolver” (p.9).

Nesta ótica, o currículo é alvo de constante mutação na tentativa de acompanhar as mudanças e a evolução tecnológica, disponibilizando as ferramentas necessárias para uma sociedade capaz de se adaptar ao futuro.

Nesta perspectiva, realizam-se novos ajustes ao currículo dos cursos profissionais em 2018, através do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, centrado na igualdade de oportunidades e visando a aplicação de medidas universais apesar de que os “objetivos não estão, ainda, plenamente atingidos, na medida em que nem todos os alunos veem garantido o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo” (p.2928). Este Decreto-Lei é, também ele, direcionado para a preocupação em preparar os jovens “para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem” com base na “sociedade que enfrenta atualmente novos desafios, decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração” (p.2928).

O foco tem vindo a dirigir-se para o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e Escola Inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida.

1.2.6.1. Componente de Formação em Contexto de Trabalho (FCT)

Segundo a Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de Maio, art.º 23.º, alterada pela Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto, art.º 16, “a FCT é um conjunto de atividades profissionais desenvolvidas sob coordenação e acompanhamento da escola, que visam a aquisição ou o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para o perfil de desempenho à saída do curso frequentado pelo aluno”. Realiza-se sob a forma de estágio em

contexto real dentro de entidades de acolhimento que tenham protocolo com a escola, com o intuito de dar aos alunos a experiência relevante de preparação para o mercado de trabalho após conclusão do curso. Neste processo, os alunos são acompanhados por um orientador interno que em contato com o tutor da entidade de acolhimento elaboram um plano de trabalho e fazem o acompanhamento e avaliação de desempenho do mesmo. O orientador deve fazer visitas ao local de estágio e supervisionar as atividades. Estes estágios têm uma duração entre 600 a 800 horas e são distribuídos pelos três anos de curso, conforme está estipulado no plano curricular, podendo ser repartido ou aglomerados num só ano.

O aluno terá de cumprir com 95% da assiduidade à FCT para que esta seja concluída. Em caso de falta justificada essas horas são repostas e a FCT só se considera concluída com a apresentação do relatório, caso contrário não é validada.

A componente de FCT tem uma ponderação de 11% da nota final de conclusão do curso.

1.2.6.2. A Prova de Aptidão Profissional (PAP)

Prevista no Decreto-Lei n.º 26/89 de 21 de janeiro, que criou as escolas e os cursos profissionais, a Prova de Aptidão Profissional (PAP), segundo a sua natureza e âmbito, consiste na conceção, execução e defesa por parte do aluno de um projeto de investigação aplicada, com a elaboração de um trabalho escrito e defesa oral que será apresentado perante um júri com elementos internos e externos à escola. Este projeto incide num tema/matéria relacionado com o curso, pode ou não ser trabalhado ao longo da FCT e é parte das componentes do currículo de formação dos cursos profissionais, constituindo-se condição para obtenção do diploma profissional.

Trata-se de um projeto consubstanciado num produto, material ou intelectual, numa intervenção ou numa atuação, consoante a natureza dos cursos, bem como do respetivo relatório final de realização e apreciação crítica, demonstrativo de conhecimentos e competências profissionais adquiridos ao longo da formação e estruturante do futuro profissional do aluno (Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de fevereiro, art.º 6.º).

Trata-se, assim, de um projeto individual centrado em temas e problemas da componente de formação técnica do curso e que deve ter ligação com os contextos de trabalho, orientado por um ou mais professores, previsto no n.º 2 do art.º 19º da Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de Maio e no n.º X do Despacho n.º 14 758/2004, de 23 de Julho, sendo os orientadores designados pelo

Diretor da Escola de entre os professores que lecionam as disciplinas da Componente de Formação Técnica, de acordo com o n.º 36 do Despacho n.º 14 758/2004, de 23 de Julho.

A elaboração do projeto faz-se no último ano do curso com a calendarização das etapas a realizar definidas pela escola.

A concretização do projeto compreende três momentos essenciais:

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

Terminadas as fases de concretização, o projeto e o relatório final são apresentados perante um júri, que é designado pelo órgão competente de direção ou gestão da escola e que, de acordo com a legislação, é composto pelos seguintes elementos:

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

Para deliberar, o júri de avaliação precisa da presença de, pelo menos, quatro elementos, estando entre eles, obrigatoriamente, um dos elementos a que se referem as alíneas a) a d) e dois dos elementos das alíneas e) a g) do art.º 33.º da Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto.

A avaliação da PAP submete-se aos princípios e critérios definidos no Despacho n.º 14758/2004, de 23 de Julho e tem uma ponderação de 23% da nota final de curso.

1.2.7. Aprovação, conclusão e certificação dos cursos profissionais

A aprovação, conclusão e certificação de um curso profissional encontra-se regulamentada, atualmente, pela Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto, subsecção II, art.º 36.º que substitui a fórmula anteriormente apresentada na Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de maio, secção VI. A conclusão com aproveitamento, e consequente certificação do curso

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

A fórmula para apurar a classificação final do curso sofreu alteração, com a Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto, art.º 36.º, conforme se apresenta na Tabela 2.

Tabela 2

Alteração da fórmula para atribuição da classificação final dos cursos profissionais

Fórmula antiga	Fórmula atualizada
$CF = [2MCD + (0,3FCT + 0,7PAP)] / 3$	$CFC = 0,22 * FSC + 0,22 * FC + 0,22 * FT + 0,11 * FCT + 0,23 * PAP$
<p>Sendo:</p> <p>CF = classificação final do curso.</p> <p>MCD = média aritmética das classificações finais de todas as disciplinas que integram o plano de estudos.</p> <p>FCT = classificação da formação em contexto de trabalho.</p> <p>PAP = classificação da prova de aptidão profissional.</p>	<p>Sendo:</p> <p>CFC = classificação final do curso.</p> <p>FSC = média aritmética das classificações finais de todas as disciplinas que integram o plano de estudos na componente de formação sociocultural.</p> <p>FC = média aritmética das classificações finais de todas as disciplinas que integram o plano de estudos na componente de formação científica.</p> <p>FT = média aritmética das classificações finais de todas as UFCD que integram o plano de estudos na componente de formação tecnológica.</p> <p>FCT = classificação da formação em contexto de trabalho.</p> <p>PAP = classificação da prova de aptidão profissional.</p>

Fonte: Pelo próprio

Ao invés de se calcular a nota final de curso por partes (a FCT e PAP eram calculadas à parte e só depois introduzidas na fórmula), incluiu-se as avaliações das diferentes componentes numa só fórmula e foi-lhes atribuída uma ponderação. Como se pode verificar, no exemplo que apresentamos abaixo (Tabela 3), a diferença de nota final não sofre grande alteração (Tabela 4).

Tabela 3

Simulação de notas atribuídas a um aluno para cada uma das componentes do curso profissional

FSC	FC	FT	FCT	PAP
12	11	16	18	16

Fonte: Pelo próprio

Tabela 4

Classificação final do curso profissional dada ao aluno representado na Tabela 3

Cálculo da nota final de curso pela fórmula antiga	Cálculo da nota final de curso com a nova fórmula
MCD = 13 FCT = $0,30 \times 18 = 5,8$ PAP = $0,70 \times 16 = 11,2$ CF = $[2 \times 13 + (5,8 + 11,2)] / 3 = 14,33$	CFC = $0,22 \times 12 + 0,22 \times 11 + 0,22 \times 16 + 0,11 \times 18 + 0,23 \times 16$ CFC = $2,64 + 2,42 + 3,52 + 1,99 + 3,68 = 14,25$

Fonte: Pelo próprio

A certificação do curso profissional ocorre através da conclusão de todas as componentes com avaliação positiva e atribui:

- (a) Um diploma que certifique a conclusão do nível secundário de educação e indique o curso concluído;
- (b) Um certificado de qualificação profissional de nível 4 que indique a média final do curso e discrimine as disciplinas do plano de estudos e respetivas classificações, a designação do projeto e a classificação obtida na respetiva PAP, bem como a duração e a classificação da FCT.

A certificação para conclusão do curso não necessita, em caso algum, da realização de Exames Nacionais (apenas são exigidos caso pretendam prosseguir estudos no Ensino Superior).

Os alunos que pretendam prosseguir estudos no Ensino Superior deverão cumprir os requisitos que forem estabelecidos na legislação em vigor, no momento da candidatura ao Ensino Superior.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, art.º 30.º, a conclusão do nível secundário ocorre do seguinte modo:

1 - A conclusão do nível secundário independentemente da via de ensino, depende de aprovação em todas as disciplinas do plano de estudos do curso frequentado pelo aluno.

2 - A conclusão dos cursos científico-humanísticos, está dependente da realização, com caráter obrigatório, de exames finais nacionais às disciplinas sujeitas à modalidade de avaliação sumativa externa.

3 - Nos cursos profissionais, o aluno deve obter aprovação na formação em contexto de trabalho e na prova de aptidão profissional.

1.2.8. A criação dos Centros Tecnológicos Especializados

O Plano de Recuperação e Resiliência (PRR) apresenta como um dos principais objetivos, a necessidade de os Estados-Membros aumentarem a sua produção através de uma economia sustentável, aumentando a autonomia e diminuindo a dependência com outros países. Para tal, é preciso educar e formar as novas gerações. Neste sentido, e de acordo com o Despacho n.º 3470-B/2022:

[...] está prevista a melhoria da capacidade técnica e pedagógica dos espaços educativos e formativos, contribuindo decisivamente para a modernização do ensino e da formação profissional através do aumento da qualidade e da diversidade da oferta formativa, dando prioridade a cursos direcionados para a formação prática especializada em áreas de grande intensidade tecnológica e da nova economia, aumentando as competências e qualificações dos alunos no final da escolaridade obrigatória e contribuindo para a inovação e resiliência da economia portuguesa. (p.408-(2))

Para o efeito, foi publicado o Aviso de Abertura de Concurso relativo à criação dos Centros Tecnológicos Especializados, no âmbito da Componente 6 - Qualificações e Competências (C6) e do Investimento RE-C06-i01: Modernização da oferta dos estabelecimentos de ensino e da formação profissional, do Plano de Recuperação e Resiliência.

Segundo o IGeFE (2022):

Pretende-se proceder à instalação e modernização de 365 Centros Tecnológicos Especializados em estabelecimentos de ensino públicos com oferta de cursos profissionais e em escolas profissionais, públicas ou privadas, dos quais 115 centros industriais, 30 centros de energias renováveis, 195 centros de informática e 25 centros digitais e multimédia. Os Centros Tecnológicos Especializados serão geridos por diretores da rede de escolas públicas ou por entidades privadas. Este investimento envolve a modernização

e reabilitação das instalações e infraestruturas existentes e a aquisição de recursos educativos tecnológicos (equipamento). (p.1)

1.2.8.1. Entidades intervenientes no processo de seleção e decisão

Conforme IGeFE (2022, pp.10-11), o processo de seleção de candidaturas a apoiar é assegurado por um júri constituído por elementos das seguintes entidades:

- Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P., que preside;
- Instituto de Gestão Financeira da Educação, I.P.;
- Bolsa de peritos, integrada por especialistas nas Áreas de Educação e Formação abrangidas pelas ofertas formativas dos CTE;

A emissão da decisão final sobre as candidaturas é da responsabilidade do IGeFE, I.P., na qualidade de Beneficiário Intermediário.

1.2.8.2. Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP)

A ANQEP, I.P. é a entidade responsável pela execução de três investimentos ao abrigo do Plano de Recuperação e Resiliência (PRR), inseridos no Eixo C6: Qualificações e Competências. Os incentivos visam aumentar as qualificações escolares e profissionais da população adulta e promover a consciência da importância da literacia de adultos entre empregadores e trabalhadores, bem como a melhoria da capacidade técnica e pedagógica dos espaços educativos e formativos inerentes ao Ensino Profissional.

O primeiro investimento, denominado Acelerador Qualifica, destina-se a atribuir apoios a adultos que se encontrem em fases consolidadas dos Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), visando alcançar 100 mil adultos qualificados por essa via, até 2025.

O segundo investimento, denominado Projetos Locais, tem como destinatários adultos ativos com baixos níveis de qualificações, empregados e desempregados, pretende-se criar 225 projetos locais promotores de qualificações de nível B1/B2/B3 até 2025, de modo a concretizar o Plano Nacional de Literacia de Adultos.

O terceiro investimento (Centros Tecnológicos Especializados), pretende contribuir decisivamente para a modernização do Ensino e da Formação Profissional através do aumento da

qualidade e da diversidade da oferta formativa, dando prioridade a cursos direcionados para a formação prática especializada em áreas de grande intensidade tecnológica e da nova economia aumentando as competências e qualificações dos alunos no final da escolaridade obrigatória e contribuindo para a inovação e resiliência da economia portuguesa.

1.2.9. Estudos sobre as motivações e expectativas dos alunos do Ensino Profissional

Empiricamente, afirma-se que os alunos dos cursos profissionais não pretendem prosseguir os estudos. Contudo, investigações demonstram que, uma parte significativa dos jovens afirmam pretender prosseguir estudos de nível superior (Madeira, 2006; Mendes, 2009; Pacheco, 2014).

No que se refere aos motivos que levam estes alunos a optarem por esta via de ensino é o facto de considerar que facilita a sua entrada no mercado de trabalho, considerando que esta modalidade de formação os prepara adequadamente para a sua vida profissional (Alves et al., 2001; Frazão, 2005; Mendes, 2009; Neves, 2012; Pacheco, 2014) e os formandos reconhecem a “importância na obtenção de uma maior certificação e qualificação face às crescentes mutações do mercado de trabalho” (Pacheco, 2014, p.117), tendo consciência da importância de aumentar a qualificação.

Em contrapartida existem autores, tais como Frazão (2005), que se questionam se esta não será, para os jovens, uma forma mais fácil de concluir o Ensino Secundário, visto que a terceira razão para optar pelo Ensino Profissional, num estudo realizado, foi o facto de não gostarem das matérias dos cursos gerais. No entanto, “através de contactos informais posteriores com os inquiridos, foi perceptível que os alunos desejavam inserir-se rapidamente no mundo do trabalho” (Frazão, 2005, p.105). Da mesma forma, Mendes (2009, p.28) concluiu que obter “de forma mais fácil o Ensino Secundário” não é “um objetivo prioritário, uma vez que centraram as suas escolhas no que lhes permitiria as aprendizagens para a entrada na vida ativa”.

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

Estudos revelam que, em relação aos estudantes do Ensino Profissional, “a transição dos diplomados dos cursos de dupla certificação para o Ensino Superior tem sido globalmente reduzida” onde “nos cursos profissionais a transição é globalmente na ordem dos 18%”, enquanto “a transição dos diplomados dos cursos tecnológicos e dos cursos artísticos especializados (regime integrado) para o Ensino Superior é na ordem dos 60%, uma situação próxima da transição que os diplomados dos cursos científico-humanísticos” (Fernandes, et al., 2022, p.27).

Segundo Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2019, p.20, 2020c, p.22, 2021a, p.9) em 2017/2018, 48,1% dos estudantes de cursos profissionais tinham como expectativas continuar a estudar após o 12.º ano; em 2018/2019, a percentagem desce para 38% e em 2020 para 29%.

1.2.9.1. Motivos da escolha pela via do Ensino Profissional

Segundo Duarte (2012), o Ensino Profissional é, ainda, considerado estigmatizado, e vários dos seus estudos sobre o Ensino Profissional associam-no “a um ensino de segunda escolha e frequentado, de uma maneira geral, por um perfil de alunos cujos trajetos e percursos escolares são, sobretudo, pautados por insucesso, sendo estes estudantes de origens socioeconómicas, também, mais desfavoráveis” (p.12).

Vários autores (Alves et al., 2001; Frazão, 2005; Mendes, 2009; Neves, 2012; Pacheco, 2014) referem que a principal escolha por um curso profissional é a preparação e a maior facilidade para a entrada no mercado de trabalho, constituindo a qualificação e certificação de grande importância no currículo profissional.

Outros acrescentam que “são motivos para a escolha por esta via de ensino, o facto de não gostarem das matérias dos cursos gerais e haver alguma facilidade nos estudos” (Frazão, 2005, p.105). Para estes estudantes, a escola é um meio de oportunidade para ganhar qualificação para o ingresso no mercado de trabalho, sem terem de se dedicar demasiadamente aos estudos (Neves, 2012).

Segundo Santos (2016, p.63), os três principais motivos de reprovação no Ensino Básico Regular foram assinalados pelos estudantes: algumas matérias eram difíceis; não estudava; não gostava de andar na escola. No que diz respeito à escolha pelo Ensino Profissional, o estudo da autora demonstrou que os três principais motivos estão relacionados com o mundo do trabalho: 21% considerou que fica mais bem preparado para ingressar no mundo do trabalho, seguindo-se

o gosto pela área profissional do curso e a aprendizagem de uma profissão; valorizam, igualmente, a componente prática dos cursos e, acrescenta-se como 4º motivo, o facto de ser uma formação de carácter mais prático.

Mais adiante, a autora afirma que 48% dos estudantes tinha como expectativas, após conclusão do curso profissional, arranjar um emprego na área de formação (Santos, 2016, p.75).

1.2.9.2. Progressos e recomendações do e para o Ensino Profissional

Relativamente ao número de Escolas Profissionais existente em Portugal, desde a sua origem até aos dados mais recentes publicados, podemos observar na Tabela 5 os dados desde 1989 até 1992, registados pela GETAP, e na Tabela 6 os dados desde 1999 até 2021, apresentados pelo INE, data do primeiro registo de dados nesta plataforma.

Tabela 5

Escolas Profissionais por Região (1989-1992)

Região	Ano de criação								Total	%
	1989	%	1990	%	1991	%	1992	%		
Norte	25	50	19	39	9	26	10	29	63	37,5
Centro	9	18	5	10	13	37	10	29	37	22,0
LVT	14	28	15	31	11	31	9	27	49	29,2
Alentejo	2	4	8	16	2	6	2	6	14	8,3
Algarve	0	0	2	4	0	0	3	9	5	3,0
Total	50	100	49	100	35	100	34	100	168	100

Fonte: GETAP (em Marques, 1993, p.87)

Observando a Tabela 5, o arranque das escolas profissionais, em 1989, inicia-se com a abertura de 50 escolas, verificando-se um decréscimo nos anos seguintes. Na região Norte, entre 1989 e 1992, registou-se o maior decréscimo do número de escolas profissionais, com uma percentagem superior a 50%. Na região de Lisboa e Vale do Tejo encerraram 5 escolas, durante o mesmo período, e no Algarve de 0 escolas abrem 3 Escolas Profissionais entre 1989 e 1992, respetivamente.

Tabela 6

Escolas Profissionais (N.º) por localização geográfica (NUTS - 2013), tipo de estabelecimento e natureza institucional

Região	1999/2000		2009/2010		2019/2020		2020/2021	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Continente	15	190	33	206	30	207	30	205
Açores	1	11	1	19	1	17	1	17
Madeira	3	2	3	5	3	4	3	4
Total	19	203	37	230	34	228	34	226

Fonte: INE, 2022

Com os dados mais recentes, disponibilizados pelo INE, verifica-se, apesar de pequenas oscilações, que houve um crescimento substancial do número de escolas profissionais, nos últimos anos. Através da leitura da Tabela 6, podemos verificar que o número de Escolas Profissionais privadas é mais elevado do que o número de escolas públicas, com um total de 222 escolas em 1999/2000 que aumenta para 267 escolas em 2009/2010. Para os anos letivos 2019/2020 e seguinte o número tem vindo a decrescer (262 escolas e 260 escolas profissionais, respetivamente).

As Escolas Profissionais são uma via de ensino que existe há 34 anos (Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro). O número de escolas e estudantes que opta por esta via tem vindo a crescer, sinal da necessidade de adaptação das novas gerações às perspetivas futuras, um olhar para um mundo em constante mudança que exige alternativas que permitam a aquisição de conhecimentos, a entrada no mercado de trabalho e a possibilidade de aperfeiçoar e adquirir novas competências.

Segundo a Recomendação n.º 1/2022 do Conselho Nacional de Educação, a procura de ofertas de dupla certificação, de nível secundário, decresceu nos últimos cinco anos, entre 2015/2016 e 2019/2020 (-1882 alunos). Este decréscimo registou-se nos cursos com planos próprios, onde o número de jovens matriculados diminuiu 456; nos cursos de aprendizagem essa redução foi de 5336. No entanto, no que diz respeito aos cursos profissionais registou-se um acréscimo de 112 395 para 116 305, no mesmo período. A proporção de alunos matriculados

em cursos profissionais também cresceu de 28,7 % do total de matriculados no Ensino Secundário para 30,0 % (p.38).

Há dados que revelaram uma maior taxa de sucesso nos cursos profissionais, comparativamente com os cursos científico-humanísticos, face à idade média de conclusão que, sendo mais elevada, é indicador de maior número de retenções durante o percurso escolar, fenómeno que atinge, mais intensamente, os alunos de meios sociais mais desfavorecidos (Recomendação n.º 1/2022 do Conselho Nacional de Educação, p.39). Verificou-se uma média de idades de 18,8 para os primeiros e de 18,0 para os segundos, demonstrando que os alunos que ingressam nos cursos profissionais não são alvo de elevado número de retenções e, eventualmente, começa a subsistir um acréscimo de estudantes economicamente favorecidos. Em contrapartida, nos cursos de aprendizagem, eventualmente pelas suas características e público-alvo (formação em alternância, sob tutela do Ministério do Trabalho da Solidariedade e Segurança Social), a média de idade de conclusão atinge os 21,2.

A procura dos jovens por esta via de ensino tem sido motivo para o aparecimento de novas Escolas Profissionais e cursos que vão ao encontro das necessidades de qualificação e oferta das empresas da região, tendo em conta que o Ensino Profissional tem como um dos seus principais objetivos o desenvolvimento regional e a igualdade de oportunidades.

As recomendações para o Ensino Profissional têm dado ênfase a algumas problemáticas que requerem reflexão e ação por parte de todos os atores sociais. Segundo a Recomendação n.º 1/2022 do Conselho Nacional de Educação, é importante melhorar:

(i) A reputação do Ensino Profissional, (ii) a orientação escolar e profissional, (iii) as escolas, os territórios e rede de oferta de cursos, (iv) a participação ativa dos jovens e (v) a renovação da pedagogia e (vi) o modelo de financiamento (p.41).

A problemática da preparação para o acesso ao Ensino Superior não foi tema abordado neste Conselho, mas em 2020 é criado um concurso especial de ingresso para titulares de cursos de dupla certificação (via profissional) e cursos artísticos especializados do Ensino Secundário (Decreto-Lei n.º 11/2, de abril de 2020). Este facto é uma evidência da preocupação em ter um maior número de alunos das vias profissionais e artística a prosseguir os estudos de nível superior, considerando que:

- a) O Ensino Profissional não prepara para o acesso ao Ensino Superior e a estratégia é aplicar processos de ingresso mais adaptados a estes alunos;

- b) As oportunidades de ingresso no nível superior têm de estar adaptadas ao currículo de cada uma das vias do Ensino Secundário como estratégia de igualdade de oportunidade.

Considerando outras vias de acesso ao Ensino Superior, há opiniões divergentes sobre se estas vias contribuem para a igualdade ou desigualdade entre os alunos.

A este propósito, Vieira (2018), refere que “associada à expectativa de prosseguimento de estudos, surge a ideia de que não sendo o Ensino Profissional excludente dessa possibilidade, o Ensino Científico-Humanístico tem um carácter mais abrangente, permitindo um leque maior de escolhas quanto ao curso de Ensino Superior” (p.114).

Na verdade, o objetivo é implementar progressos com estas novas medidas de acesso ao Ensino Superior com o objetivo de “alargar a base social que ingressa no ensino superior” (Vieira, 2018, p.23). De acordo com a DGEEC, previa-se uma estabilização no crescimento de diplomados do Ensino Superior por volta de 31%, quando as metas traçadas até 2020 eram de 40% (DGEEC, 2016a).

Face ao desenvolvimento do Ensino Profissional, nos últimos 20 anos, a forma de acesso ao Ensino Superior tem sido debatida. Em Portugal, a criação (e afinação) do Concurso Nacional de Acesso foi feita a pensar na antiga via liceal (ou científico-humanística) e sempre teve alguma dificuldade em integrar os alunos das outras vias, pese embora os avanços já alcançados.

1.3. O Ensino Superior em Portugal

1.3.1. A criação do Ensino Superior em Portugal: do reinado de D. Dinis até ao reinado de D. Manuel I

O ensino em Portugal era uma atividade meramente praticada pelos eclesiásticos onde se estudava as Sagradas Escrituras, Direito e Medicina nos mosteiros ou seminários. O resto da população não tinha direito a esta formação, contributo específico da igreja, “o que aliás constituía um dos motivos da própria grandeza desta instituição” (Carvalho, 1986, p.12).

Este fator levou a que Portugal tivesse uma evolução mais lenta, comparativamente com outros países da Europa, com um desenvolvimento bem mais acentuado para responder às necessidades da pátria. Antes do reinado de D. Dinis “sabiam os portugueses cultos da existência das universidades estrangeiras e do papel que desempenhavam nas respetivas sociedades”

(Carvalho, 1986, p.45), pelo que optavam, assim, por Bolonha em Itália onde nasceu a primeira universidade europeia no final do séc. XII, Paris, em 1209 e Montpellier, em 1240. Os que estudavam lá fora, ao regressar sentiam a diferença cultural do país comparativamente com o estrangeiro e ao relatarem o que tinham visto e a “presunção de terem regressado, com um saber mais amplo” (Carvalho, 1986, p.45) fazia com que os que ficavam desejassem ter a mesma oportunidade e ansiassem por uma universidade cá dentro.

Reconhecendo a necessidade de muitos homens quererem “ilustrar-se para entrar na classe clerical, que era a única classe culta” (Carvalho, 1986, p.48), um grupo de altos dignitários da Igreja, a que se juntaram muitas outras pessoas, dirigiram-se a D. Dinis para que este deliberasse sobre a criação de um Estudo Geral, em Lisboa, ao qual o rei cedeu. A iniciativa de criar o Ensino Superior em Portugal surge com a vontade de os estudantes quererem elevar o nível de conhecimento sem terem de ir para o estrangeiro.

A petição dos prelados só é oficializada perante aprovação do Vaticano. Desta forma, entre 1288 e 1290, o Estudo Geral descrito na Carta de D. Dinis já estava em funcionamento, mas a data precisa da sua criação só fica confirmada pela Bula do Papa Nicolau IV, a 9 de agosto de 1290, onde é referida a Universidade dos Mestres e estudantes de Lisboa (Carvalho, 1986, p.55). Este foi, sem dúvida, o momento decisivo da legitimação aos olhos da Europa culta.

Segundo o mesmo autor, para se perceber o significado do termo «Universidade» e «Estudo Geral» na época, o Estudo Geral era o edifício onde se juntavam os professores e alunos e era também a instituição em si mesma, organizada para receber os alunos, assim como o conjunto dos cursos. Universidade era uma Corporação, uma assembleia, uma congregação de mestres e alunos, com personalidade jurídica. A partir do séc. XV só se empregava o termo «Universidade».

As matérias ensinadas no Estudo Geral estavam distribuídas por quatro faculdades, a das Artes, do Direito Canónico (Cânones), do Direito Civil (Leis) e da Medicina. Em 1380 surge a faculdade de Teologia, que já existia, mas antes reservada aos conventos dominicanos e franciscanos, passa a fazer parte do ensino universitário português. No que respeita a títulos académicos, a documentação do *Chartularium* faz referência ao grau de bacharel e licenciado (Sá, 1966).

Pela forte relação com a religião católica, o Estudo Geral tinha como eleição professores e alunos eclesiásticos, não proibindo a entrada a outros membros, mas prevalecendo os

professores que pertenciam à igreja e os estudantes que seriam futuros eclesiásticos, o que muitos já eram.

Entretanto, passados menos de vinte anos, devido à desordem que se passou a sentir, entre estudantes e população, numa cidade em desenvolvimento, levou a que D. Dinis pedisse ao Papa a transferência do Estudo Geral para a cidade de Coimbra. Esta escolha teve em conta a situação geográfica privilegiada, a tradição cultural do Mosteiro de Santa Cruz e ter sido local onde a corte vivia (Sá, 1966, pp. 39-42).

Em 1338, o sucessor de D. Dinis, D. Afonso IV, transfere novamente o Estudo Geral para a cidade de origem, Lisboa, alegando que era difícil haver alojamento para os estudantes e para o pessoal da Corte que habitava em Coimbra quase todo o ano, mas em 1354 muda de opinião e o Estudo Geral volta para Coimbra, desconhecendo-se os motivos (AUC, 1866, p.4; Sá, 1966, p. 77).

Em 1377, dão-se uma série de ocorrências, algumas delas com a continuação da dificuldade em alojar os estudantes que já antes se tinha verificado, a falta de professores e a relação entre os estudantes e as autoridades municipais e oficiais que começaram a degradar-se, tendo D. Fernando visto vantagens em levar, mais uma vez, o Estudo Geral para Lisboa, que também era vontade dos mestres estrangeiros que vinham lecionar preferindo esta cidade a Coimbra (AUC, 1866, p.5; Sá, 1968, pp.82-83).

Com a subida ao trono de D. João I, em 1385, o Estudo Geral perde autonomia e quem nomeia os seus funcionários é uma pessoa destacada pelo rei, até então esta função era uma “corporação independente, governada pelas autoridades designadas pelos escolares, regida pelos estatutos livremente promulgados pela congregação académica” (Brandão & Almeida, 1937, p.118). D. João I determina a quantia a pagar, anualmente, aos professores e tem em conta o estatuto social dos estudantes quanto ao pagamento de propinas. É, também, por ele criado “o cargo de Protetor dos Estudos de Portugal” (Sá, 1968, p.100).

Quem alerta Portugal para a sua baixa reputação universitária é D. Pedro, filho de D. João I, que durante alguns anos andou por terras estrangeiras e do que via e observava escreveu, em 1426, uma carta ao seu irmão Duarte, futuro rei de Portugal, dizendo que os nossos prelados tinham baixo conhecimento de língua latina e que se deveria criar colégios universitários.

A data mais notável, após esta carta, foi o ano de 1431 em que o Estudo Geral de Lisboa publica um regimento designado de “Estatutos de 1431”. Este regimento fixa um novo grau académico passando a existir o grau de doutor, são definidas normas para os trajes académicos,

entre outras normas de natureza burocrática. D. Duarte é coroado em 1433 e morre em 1438, subindo ao poder o seu irmão D. Pedro. Como pessoas tão devotas a uma reforma universitária, uma das suas iniciativas foi instaurar o Estudo Geral em Coimbra, em 1443, passando Portugal a ter duas universidades. Não há confirmação de que esta universidade tenha funcionado, nem de ter sido emitida a Bula pelo Vaticano.

1.3.2. O Ensino Superior dos reinados Manuelino e Pombalino até Passos Manuel

No reinado Manuelino, Portugal é conhecido pelos seus feitos e descobertas que conduziram a um conhecimento e cultura mais abrangente e aprofundado. Em consequência, aumentam as exigências sociais da época, sendo necessárias modificações na estrutura do ensino. É, então, que surgem os “Estatutos Manuelinos”, em 1503 (Braga, 1892, p.294; Dias, 1969, p.425) com mudanças nas funções dos corpos universitários, na forma de eleger os órgãos e com a criação de novas disciplinas, os cursos passaram assim a ter um plano de estudo mais extenso, surgiram novos edifícios para o estudo, aumentaram-se os vencimentos, fizeram-se alterações à organização das lições e aos regulamentos das provas académicas e imprimiram-se os primeiros livros de estudo, em algumas áreas.

A reforma do Estudo Geral não foi um ato isolado, antes se inscreveu numa política global desenhada por D. Manuel I visando a reforma de instituições e do próprio reino. Culturalmente, a atenção posta na reforma do Estudo Geral pelo rei encontra eco, por exemplo, na multiplicação de bolsas de estudo dadas a escolares portugueses para frequentarem a universidade de Paris (Costa, 2007, 214).

D. Manuel faleceu em 1521 e o seu sucessor foi D. João III. Este reinado teve grande impacto na expansão e construção de colégios e universidades em Portugal e na Europa com a origem da Companhia de Jesus.

A religião Cristã foi abalada quando em 1517 o monge alemão Lutero afixou na porta da catedral de Vitenbergue as noventa e cinco proposições contra o comércio das indulgências, movendo muitos dos seus compatriotas que se juntaram à manifestação.

O Vaticano vê-se obrigado a excomungar Lutero, para acalmar os fiéis. A Bula foi entregue em 1520 e Lutero faz questão de a queimar em público, no largo da catedral, onde tinha exposto as suas opiniões com a igreja. A Alemanha passa a estar dividida entre protestantes e católicos colocando em causa o poder do Vaticano.

Face à situação eram necessárias medidas urgentes para restabelecer a ordem. As ordens religiosas poderiam ser uma solução para chegar porta a porta e pregar a fé, mas viviam fechados nos seus mosteiros e muitas vezes ocupados em interesses pouco espirituais. Era preciso “gente nova, combativa, piedosa sem dúvida, mas que fizesse da palavra divina uma arma aguerrida [...] que vigiasse o inimigo a todo o instante como se o assalto às almas estivesse sempre iminente.” (Carvalho, 1986, p.283).

Por esta altura, surge um homem devoto ao cristianismo que começou a pregar a religião, Inácio de Loiola de Espanha, após ter sofrido um acidente em batalha, que o deixou acamado por um longo período, aproveitando para se dedicar à leitura de obras piedosas que o levaram a desejar castigar-se e abandonar todos os bens que tinha, para se dirigir à Terra Santa em peregrinação. Quando regressou, decidiu estudar e aos 43 anos licenciou-se em Artes, em Paris. Durante a sua permanência em Paris foi reunindo um grupo de estudantes teólogos a quem encantava com as suas palavras e desígnios. Em 1540 recebe a aprovação do Papa para fundar a Companhia de Jesus.

D. João III teve conhecimento desta Companhia de sacerdotes e manda redigir uma carta junto do nosso embaixador no Vaticano a pedir para conhecer este homem e alguns elementos do seu grupo.

A Província de Portugal foi a primeira de todo o Mundo instaurada como província de toda a Ordem, em 1546 (Manso, 2016; Rodrigues, 1931).

Resumindo, esta companhia teve grande influência sobre o rei que concedeu terrenos em Coimbra e Évora para construção de edifícios próprios. Em 1547, os padres da Companhia lançam a primeira pedra para a construção do primeiro edifício próprio da Companhia de Jesus em Coimbra. Abriu-se outra universidade em Coimbra, em 1552, que não foi bem aceite pela universidade já existente, definitivamente instalada em 1537.

Em 1559 é fundada uma universidade em Évora. Muitos foram os bens acumulados pelos Jesuítas que permitiram a expansão do ensino em Portugal e no Ultramar. Foram eles os impulsionadores do ensino público com os primeiros colégios em Lisboa e Évora, abertos a todas as classes sociais. No final do séc. XVI, a Companhia contava com Colégios em Coimbra, Lisboa, Évora, Braga, Porto, Bragança, Faro, Funchal e Angra do Heroísmo, estendendo-se no início do séc. XVII a Portalegre, Santarém, Porto, Elvas, Faial, Setúbal, Portimão e Beja (Gonçalves, 2001).

No mesmo ano da fundação da Universidade de Évora, publicaram-se os novos Estatutos para a Universidade de Coimbra que acabaram por ser aplicados em Évora, pois ambas lecionavam as mesmas matérias.

O Renascimento trouxe novas ideias, uma delas a divisão dos estudos em dois níveis, o preparatório e o Ensino Superior. Nas escolas medievais, designadas por Estudo Geral, não havia separação, embora houvesse uma sequência de estudos (Carvalho, p.211). As transformações no ensino implementadas pela Companhia de Jesus foram um marco da atualização pedagógica e expansão do ensino mais relevante do país, até esse momento, com D. João III a governar (Carvalho, p.239).

Com a entrada de Marquês de Pombal, como governador do reino, a primeira decisão foi a separação dos domínios entre Portugal e Espanha na América do Sul, que há muito vinha a ser motivo de disputas. Algumas dessas frações eram dominadas pelos Jesuítas que não aceitaram a determinação, culminando em guerra. Este episódio é importante para compreender o que deu origem à expulsão dos Jesuítas de Portugal, que tinham sobre o seu domínio todos os assuntos relacionados com o ensino e, no momento, quando são erradicados põe-se “termo a duzentos anos de atividade pedagógica ininterrupta da Companhia de Jesus” (Carvalho, 1986, p.429), deixando o Ensino Primário e Secundário numa situação caótica por falta de professores e o Ensino Superior com uma descida de estudantes, cada vez mais acentuada. D. José I, expulsando os Jesuítas, leva a cabo o encerramento da Universidade de Évora, em 1759, dando lugar ao Liceu de Évora (Rosa, 2013). Portugal abre, assim, um novo capítulo para a reforma dos estudos no país.

D. Manuel pretendia uma reforma total do Ensino Superior, começando por abolir interesses estabelecidos que envolviam pessoas de grande influência social. Foi necessário constituir um organismo legal, com o objetivo de examinar as causas da decadência e ruína dos estudos universitários. Para o efeito, em 1770, é criada a Junta de Providência Literária. Com a criação da Junta da Providência, abriram-se estas aulas (Teologia, Leis e Medicina), já reformadas com os novos Estatutos par mais tarde, concluir o funcionamento e estabelecimento da Universidade de Coimbra.

Através da reforma pombalina ocorreu a distribuição da Universidade de Coimbra por seis Faculdades (Medicina, de Matemática, de Filosofia, de Teologia, de Cânones e de Leis). Na parte alta da cidade de Coimbra ergueram-se os novos edifícios cuja grandeza ainda, hoje, se pode admirar.

Esta reforma foi importante porque o país tinha de acompanhar a evolução das técnicas e a explosão da investigação científica e foi “uma obra de grande merecimento na sua estruturação, e os Estatutos que a definem colocaram-nos numa posição digna na Europa do tempo” (Carvalho, 1986, p.465).

As intenções de Marquês de Pombal com a reforma no Ensino Superior não surtiram o efeito desejado e, se por um lado, o objetivo foi acabar com a entrada de qualquer leigo neste nível de ensino, por outro, as exigências, agora, impostas com as disciplinas obrigatórias no ensino preparatório para ingressar em cada um dos cursos superiores e o aumento dos anos de estudo, fizeram com que os estudantes desmotivassem e poucos aderiam ou conseguiam cumprir com as exigências. As estatísticas realizadas cinco anos após os novos estatutos, revelam uma queda acentuada do número de estudantes em cada uma das universidades existentes.

Marquês de Pombal viria a falecer em 1777. Importa destacar a criação da Escola Veterinária em 1832, com um curso de 4 anos. Em 1835, Guilherme Dias Pegado, membro da Junta da Directoria-Geral dos Estudos e Escola do Reino, apresenta um projeto de lei da Organização Geral da Universidade de Portugal, onde se apresenta uma nova estruturação do ensino por níveis e zonas geográficas, nomeadamente: as Escolas Primárias (uma do sexo feminino e outra para o sexo masculino em cada freguesia, pelo menos); as Escolas Secundárias (uma em cada comarca que admitiria alunos externos e internos); os Liceus (um em cada província e seria de preparação para o acesso à universidade); os seminários (um em cada bisado); as Faculdades (seis: Letras, Teologia, Jurisprudência, Ciências Exatas, Ciências Físicas, Matemática e Cirurgia) e as Escolas Especiais (Naval, de Pilotos, de Farmácia, de Comércio, de Belas Artes, Artes e Ofícios, Militar e Regimentais) (Carvalho, 1986).

Manuel da Silva Passos (Passos Manuel) destacou-se como figura do liberalismo português oitocentista. Líder da Revolução de setembro de 1836, assumiu logo depois funções governativas no reinado de D. Maria II, ficando responsável pela pasta do Reino a quem muito se deve o impulso dado ao ensino em Portugal, pós reforma Pombalina.

No seguimento das medidas de estruturação da sociedade portuguesa, iniciadas por Mouzinho da Silveira, Passos Manuel procurou renovar o ensino público promovendo os setores educacional e cultural. É o autor da criação, a 11 de janeiro de 1837, das primeiras Escolas Politécnicas, uma em Lisboa e outra no Porto, que posteriormente foram fundidas nas Universidades do Porto e de Lisboa.

Em 1852 surge o Ensino Agrícola composto por três graus, “sendo o último nível superior na categoria de abegão, lavrador ou agrônomo e funcionava em Lisboa, num Instituto Agrícola na Quinta da Bemposta pertencente à casa Real” (Carvalho, 1986, p.590).

1.3.3. I República, Estado Novo e Democracia

Foi proclamada a República a 5 de outubro de 1910 e com ela o projeto de reformar a mentalidade portuguesa, com um forte impacto na abolição de doutrinas cristãs a todos os níveis de ensino e a expansão do Ensino Superior no território nacional que deu origem, em 1911, à criação de duas novas universidades, a de Lisboa e a do Porto. Esta iniciativa foi para a Universidade de Coimbra uma afronta, mas a mentalidade republicana tinha como objetivo os interesses nacionais. João de Barros definiu-a como *educação republicana*, que se baseia num profundo e vasto amor à Pátria e à República (Barros, 1916).

Este ano fica, também, marcado pelo desdobramento do Instituto Industrial e Comercial de Lisboa em duas escolas que passaram a designar-se de Instituto Superior Técnico e Instituto Superior do Comércio. Não sendo universidades, aí eram lecionados cursos superiores para áreas específicas; cursos de três anos para agentes comerciais, aduaneiros e consulares e cursos de cinco anos para administradores, gerentes e guarda-livros respetivamente.

Com a implementação das três universidades, o número de estudantes foi aumentando durante a I República. Inicialmente, registou-se 1262 estudantes na Universidade de Coimbra. Após 15 anos (1926), a Universidade de Lisboa registava 1823 estudantes, a do Porto 1000 e a de Coimbra 1294.

Em 1926, com o golpe militar que pôs termo à I República, dá-se início a uma ditadura chefiada por António de Oliveira Salazar. As preocupações estavam mais direcionadas para as questões económicas, de um país francamente atrasado em relação aos restantes países da Europa e manter as colónias impedindo que estas tomassem a independência. No que refere ao ensino, damos destaque à extinção da Faculdade de Direito em Lisboa que, alguns meses depois, foi restabelecida; da Faculdade de Letras e da Farmácia do Porto e da Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra, por publicação de despacho do Ministro Alfredo de Magalhães. Em contrapartida, criou-se a Universidade Técnica de Lisboa, parecendo constituir-se como uma nova instituição, na realidade tratou-se, apenas, de reunir as escolas superiores técnicas da capital (Decreto n.º 19081, de 2 de Dezembro de 1930).

As grandes mudanças no ensino, durante o regime salazarista, foram mais evidentes no Ensino Primário, Secundário e Liceal. Salazar não procurava um povo instruído, mas sim dedicado à terra. A situação em que deixou o ensino mostrava “a elevada taxa de analfabetismo, reduzida frequência de alunos em todos os graus, baixíssimo aproveitamento escolar, falta de professores, de instalações e de material [...] sem haver um único aspecto em que a situação de pudesse considerar aceitável” (Carvalho, 1986, p.806).

Em 1968, Salazar sofre um acidente que o leva a abandonar o poder ocupando o seu lugar Marcello Caetano e com ele entra Veiga Simão, integrado num grupo selecionado para reorganizar a vida nacional. Num discurso ao país, no dia 17 de janeiro de 1970, Marcelo Caetano anuncia que está decidido em ir em frente com “a grande, urgente e decisiva batalha da educação” (Machado, 1973, p.6)

Já o ministro Veiga Simão, em 1971, alertou que o grau de ensino mais carecido de reforma era o universitário estando este “no topo da pirâmide do ensino, seria o motor do desenvolvimento” (Stoer, 1983, p.800), liberalista a viver numa ditadura à espera da oportunidade de ver Portugal democrático, acreditava que as pessoas mais cultas são pessoas mais livres.

Em 1973, foi criado o Instituto Universitário de Évora com os cursos de Engenharia Zotécnica (Produção Animal) e Engenharia Biofísica (Planeamento Biofísico). Seis anos após a sua criação, o Instituto Universitário foi extinto para dar lugar à Universidade de Évora (Decreto-Lei n.º 482/79, de 14 de Dezembro).

Na segunda metade da década de 70, surgem as novas universidades: Aveiro em 1974; Minho e Universidade Nova de Lisboa em 1975; Açores em 1976; Instituto Universitário da Beira Interior e de Trás-os-Montes e Alto Douro em 1978 e Algarve em 1983.

Até 1977, não existia qualquer restrição quantitativa à entrada dos estudantes que dependia, até 1974, da realização ou dispensa de um exame de aptidão e, após 1974, da prestação de um serviço cívico. A partir de 1977 é, no entanto, institucionalizado o regime de «*numerus clausus*» (Peixoto, 1989).

A afluência às universidades e a falta de resposta por parte destas foi dando origem à criação de novas universidades e faculdades distribuídas por todo o continente e ilhas (DGES, 2022).

⁶ Limite máximo estabelecido de indivíduos ou entidades que podem ser admitidos num organismo ou instituição.

1.3.4. O Ensino Superior no séc. XXI

Atualmente, o Sistema de Ensino Superior em Portugal é um sistema binário que integra universidades e institutos politécnicos com estruturas de organização e dimensão diversificadas e de diferente natureza jurídica, com instituições públicas e privadas de Ensino Superior, militares e policiais (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro; DGES, 2021).

A entidade, que atualmente, tem por missão assegurar a conceção, a execução e a coordenação das políticas no âmbito do Ensino Superior é a Direção-Geral do Ensino Superior (DGES), serviço central do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro, art.º 13).

O Ensino Superior tem sido alvo de profundas alterações ao longo das últimas décadas (Azevedo, 2002; Neave & Amaral, 2011), começando, desde logo, após a revolução de abril de 1974, onde se registou uma grande expansão e diversificação para a qual contribuíram, para além do aumento das universidades públicas, a criação de um subsistema politécnico público e a abertura à iniciativa privada. O aumento do número de alunos e da taxa de participação teve um ritmo exponencial sem paralelo em nenhum outro país europeu.

Até aí, os indicadores educativos de Portugal colocavam o país numa situação claramente deficitária e, apesar de todos os esforços feitos, os indicadores educativos atuais evidenciam que Portugal permanece, ainda, aquém dos valores médios dos outros países europeus e das metas desejáveis, por exemplo, no quadro da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (Amaral & Fonseca, 2012; Queirós, 2017).

A OCDE, no seu exame do sistema de Ensino Superior em Portugal (2006), considerava que, numa perspetiva a longo prazo, Portugal tinha de aumentar a capacidade do sistema de Ensino Superior para elevar o nível educativo da população para os níveis europeus (FENPROF, 2012).

Neste mesmo ano, 2006, assistiu-se a outra mudança no sistema organizacional do Ensino Superior, com a entrada em vigor do processo de Bolonha através do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. Posteriormente, alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho, que previu a alteração e a aplicação imediata aos planos curriculares das instituições e aos alunos em curso, apesar de permitir a respetiva adequação na altura, até 2009. Extinguiram-se cursos de bacharelatos (de 3 anos) e o Ensino Superior passou a contemplar três graus académicos oferecidos pelas instituições de Ensino Superior em Portugal: licenciatura, mestrado

e doutoramento. As universidades podem oferecer mestrados integrados, ciclos de estudos com pelo menos 300 ECTS que integram, num único ciclo de estudos, o 1.º e o 2º ciclo.

Este processo nasce da Declaração de Bolonha que teve a sua génese com a declaração de Sorbonne em 1998, assinada por quatro países, que pretendeu criar um espaço europeu de Ensino Superior, harmonizando e uniformizando critérios e princípios formais de educação. Posteriormente, a Declaração de Bolonha (1999) foi assinada por trinta países (atualmente quarenta e sete).

O processo estabeleceu o Espaço Europeu do Ensino Superior para facilitar a mobilidade dos estudantes e do pessoal, tornar o Ensino Superior na Europa mais inclusivo, acessível, atrativo e competitivo, a nível mundial. Além disso, sublinhou a necessidade de um melhor apoio para permitir o acesso e o sucesso de grupos vulneráveis e sub-representados no Ensino Superior. Estas ambições estão em consonância com o objetivo da União Europeia em criar um Espaço Europeu da Educação até 2025, a fim de promover a mobilidade e o reconhecimento académico das qualificações para todos os cidadãos da UE.

Esta ideia de inclusão, com acesso para todos e direito de igualdade e oportunidades ao Ensino Superior, é tema inserido no discurso político e social sobre a “democratização do ensino” que passa de uma monarquia absoluta do século XVIII à democracia do século XXI (Balsa et al., 2001; Queiró, 2017; Stoer, 1986) e que, segundo Stoer (1986), e teve uma expressão mais significativa nos anos setenta.

Em Portugal, após a revolução do 25 de abril de 1974, verificou-se um aumento de oportunidades. Segundo o estudo de Alves e Lopes (2015), concluímos que a evolução do Ensino Superior, nos últimos quinze anos, caracterizou-se, globalmente, por um decréscimo do número de docentes, alunos e diplomados. Neste processo, é particularmente notória a diminuição do peso, quer do ensino politécnico, quer do subsistema privado. Os diplomados e alunos do sexo feminino tinham registado um aumento a partir das últimas décadas do século XX, mas parecem ter o seu peso relativo estabilizado nos últimos quinze anos.

Dados entre 2007 e 2022 mostram que o 1.º ciclo se tornou o ciclo de estudos com maior número de alunos e diplomados (90 035 em 2007, 268 083 em 2022), seguindo-se os mestrados (11 608 em 2007, 78 613 em 2022). No que respeita a doutoramentos, verifica-se um aumento de alunos entre 2007 e 2022 de 9 585 para 24 616 respetivamente, mas desde 2012 que o número tem sido constante, tratando-se de um grupo de muito pequena dimensão no contexto do Ensino Superior português (PORDATA, 2022).

A entrada no Ensino Superior processa-se por condições de acesso às licenciaturas e aos mestrados integrados, regulado pelo regime de *numerus clausus*, associado a um processo centralizado de alocação de vagas no sistema público. O acesso aos ciclos de estudos de mestrado e doutoramento é feito, diretamente, nas instituições que recrutam os seus próprios estudantes, mediante uma seriação para preencher as vagas disponíveis.

Na Tabela 7 podemos contabilizar o número de instituições de Ensino Superior existentes em Portugal, no ano 2021, no total e por distrito, verificando-se que Lisboa e Porto são as áreas com maior representatividade. Relativamente à oferta formativa, é o ensino público que mais cursos disponibiliza, assim como instituições universitárias, face aos institutos politécnicos.

Tabela 7

Distribuição do Ensino Superior por Distrito, Tipo de Instituição e total de cursos/ano 2021

Distrito	Privado	Público	Politécnico	Universitário
Viana do Castelo	1	1	1	1
Braga	4	2	5	1
Porto	24	3	18	9
Vila real	1	1	1	1
Bragança	0	1	1	0
Aveiro	4	1	4	1
Viseu	2	1	2	1
Guarda	0	1	1	0
Coimbra	2	3	2	3
Castelo branco	0	2	1	1
Leiria	2	1	3	0
Santarém	1	2	3	0
Portalegre	0	1	1	0
Setúbal	4	1	3	2
Lisboa	22	8	16	14
Évora	0	1	0	1
Beja	0	1	1	0
Faro	1	1	0	2
Total Instituições de Ensino Superior	Privado	Público	Politécnico	Universitário
100	68	32	63	37
Total Cursos	Privado	Público	Politécnico	Universitário
4864	1050	3814	2037	2827

Fonte: DGES, 2021, Ensino Superior em Números.

1.4. Do Ensino Profissional ao Ensino Superior

1.4.1. Problemas e estratégias

Como se refere anteriormente, o Ensino Secundário apresenta dois percursos distintos, um para as classes de elite com “curso vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior (científico-humanístico)” e outro direccionado para as classes mais desfavorecidas com cursos “para a inserção no mercado de trabalho e/ou prosseguimento de estudos (tecnológicos, artísticos-especializados, profissionais)” (Pacheco, 2008, p.36).

Segundo Azevedo (2002) a “permanência na escola [...] faz parte integrante de uma estratégia familiar de mobilidade social ou de manutenção de estatuto já adquirido, para outros grupos sociais, mais desfavorecidos, a entrada mais precoce no mercado de trabalho” (p.30). Para Teixeira (Callender & Sá, 2014), as variáveis impulsionadoras na decisão para prosseguir estudos revelaram-se pela “origem socioeconómica, pelo nível de escolaridade dos pais, pela sua ocupação profissional e até pelas características culturais e religiosas do grupo de origem” (p.10).

A via de ensino terminal (ensino dual) está, ainda, bastante vincada numa conceção de que os alunos não estão preparados para prosseguir estudos superiores, algo que sofreu alterações quando “o acesso directo ao Ensino Superior” de alunos provenientes do “Ensino Técnico” passou a ser admitido com a reforma de Veiga Simão (Cardim, 2005, p.152). Não podemos deixar de referir que, anteriormente, a Formação/Ensino Profissional fora implementada com a especificidade de preparar técnicos intermédios, num período mais curto e com colocação imediata no mercado de trabalho, sem que houvesse a intenção de prosseguimento de estudos. Esta ideia tem acompanhado as vias de Ensino Técnico, Profissional e Artístico.

Além das características que definem e distinguem as duas vias de Ensino Secundário (Regular e Dual), há autores que acrescentam que “o Ensino Secundário, no contexto do sistema educativo português, tem assumido um papel de «corredor de passagem» entre o Ensino Básico e o Ensino Superior” prejudicial na inclusão dos jovens no sistema de ensino ou na vida profissional, parecendo “ignorar que o ciclo de estudos secundários constitui um momento particularmente importante para os jovens que frequentam e adquirem uma formação e uma educação sólidas que valham por si próprias” (Fernandes et al, 1998, p.26).

Acrescenta-se “a fraca atractividade de um Ensino Secundário Geral, muito académico, sem finalidade própria, apenas ordenado pelas exigências formais do acesso aos cursos do Ensino Superior” (Azevedo, 2002, p.31).

Estes fatores têm sido condutores do desinteresse por parte dos jovens nos estudos e na sua vida académica por não apresentarem benefícios, tanto na preparação para o prosseguimento de estudos, como para a transição para a vida ativa.

Por outro lado, o Ensino Secundário assume uma posição de responsabilidade no acesso ao Ensino Superior, tendo em conta que “os critérios de seriação têm predominado sobre os critérios de selecção” (Pacheco, 2008, p.228) apesar de, as instituições de Ensino Superior fazerem a selecção dos seus próprios alunos. Segundo o Decreto-Lei n.º 189/92, de 3 de Setembro (art.º 8.º e 9.º), o Ensino Secundário organiza as provas de aferição (exames nacionais) e o Ensino Superior, as provas específicas (nacionais, escritas e não eliminatórias) que se destinam a “avaliar a capacidade dos candidatos para a frequência de um curso superior”.

Segundo Vieira (2018), no sistema de acesso ao Ensino Superior deve ser revisto e implementadas novas modalidades de acesso para os estudantes que terminam um curso profissional com base no seu perfil que, na generalidade, é “mais ligado à prática profissional e menos associado à teoria ou à investigação “não aplicada” (p.164). Com o crescimento do número de alunos que frequentam cursos profissionais “é mais do que tempo de se criar mecanismos de acesso ao Ensino Superior específicos para estes jovens e que sejam alinhados com os conteúdos que lhes foram lecionados ao longo do Ensino Secundário” (p.164).

No que se refere a particularidades de acesso ao Ensino Superior, o art.º 32.º, do Decreto-Lei n.º 189/92, de 3 de Setembro, esclarece que os alunos oriundos de Escolas Profissionais poderão “beneficiar de preferência no acesso a pares estabelecimento/curso de Ensino Superior Politécnico até um máximo de 30% das respectivas vagas”. Depois, as condições são igualitárias, estando todos os alunos do Ensino Secundário sujeitos às provas de aferição no final do 12.º ano e às específicas de ingresso ao curso superior.

Os alunos da via de Ensino Profissional beneficiam de normas transitórias que têm permitido que os alunos realizem menos provas. Assim, de acordo com o Guia Geral de Exames (DGES, 2019a, p.33), os alunos do Ensino Profissional ou Vocacional “realizam, como autopostos, o exame final nacional de Português (639), da componente de formação geral dos cursos científico-humanísticos, e um outro exame final nacional”. Para a candidatura ao Concurso

Nacional de Acesso ao Ensino Superior “os alunos têm de realizar os exames que satisfaçam as provas de ingresso requeridas pelos estabelecimentos do Ensino Superior”.

Assim, na sua maioria, os alunos frequentes dos cursos profissionais realizam apenas dois exames, sendo o de Português obrigatório e a segunda opção poderá ser a prova requerida pelo estabelecimento de Ensino Superior.

No entanto, apesar dos programas dos cursos profissionais serem equivalentes aos dos cursos científico-humanísticos, na disciplina de Português, um aluno de um curso profissional necessita de aprofundar os conteúdos para se preparar para o exame nacional, pois a carga horária da disciplina é inferior à dos cursos científico-humanísticos; o mesmo se verifica em relação às restantes provas, onde se verifica uma dualidade de matérias que está contemplada nos cursos científico-humanísticos, mas que não é abordada ou aprofundada nos cursos profissionais, o que conduz os alunos a ter de recorrer a ajuda exterior à escola na preparação para os exames nacionais.

Rever o cálculo da nota de acesso ao Ensino Superior, é referenciado por Vieira (2018, p. 165) que considera que a “ponderação dos resultados nos exames nacionais poderia ser diminuída desde que as classificações internas do Ensino Secundário fossem normalizadas de modo a anular as iniquidades associadas à diversidade de instituições de proveniência dos estudantes”.

A igualdade na classificação final do Ensino Secundário tem sido um assunto em debate e que parece não reunir consenso. Para Queiró (2017) “a classificação do Ensino Secundário tem uma componente interna que pode introduzir injustiças, sobretudo quando está em jogo o acesso a cursos para os quais há grande procura e, portanto, grande competição por vagas” (p.46). As instituições beneficiarem os alunos através da inflação das notas não tem sido uma estratégia benéfica, uma vez que “há análise sobre certos cursos que mostram que os alunos que entraram «empurrados» por um favorecimento da sua escola, prejudicando outros, têm depois mais dificuldades nos estudos superiores” (Queiró, 2017, p.47).

O cenário apresentado no Relatório sobre a Avaliação do Acesso ao Ensino Superior (Guerreiro et al., 2019) evidencia que, apenas, um número reduzido de alunos oriundos do Ensino Profissional prosseguiu para o Ensino Superior. Segundo os autores, “no ano letivo 2010/2011, encontravam-se num grau superior 81% dos 37 097 estudantes diplomados dos cursos científico-humanísticos, 11%, dos 22 436 estudantes diplomados dos cursos profissionais e 61% dos 519 estudantes diplomados dos cursos artísticos especializados” (p.17).

No ano letivo de 2016/2017, verificou-se um aumento de estudantes diplomados em cada uma das vias do Ensino Secundário, com uma descida do número de estudantes que estudam num grau superior. Encontram-se num grau superior 79% dos 45 574 estudantes diplomados dos cursos científico-humanísticos, 6%, dos 23 744 estudantes diplomados dos cursos profissionais e 56% dos 645 estudantes diplomados do curso artístico especializado (Guerreiro et al., 2019).

Para além da descida de 5 pontos percentuais de alunos do Ensino Profissional que prosseguiram estudos superiores entre 2010/2011 e 2016/2017 esta é, também, a modalidade com a maior percentagem de alunos que não estuda: 82% face aos 20% estudantes diplomados dos cursos científico-humanísticos e 43% estudantes diplomados do curso artístico especializado, fenómeno que deveria ser analisado para se compreender as causas do mesmo.

Constata-se que, no ano letivo 2014/15, do total de alunos que ingressaram em cursos conducentes a grau (licenciaturas e mestrados integrados) apenas 5,3% desses eram provenientes de cursos profissionais, ou seja, dos 23 893 alunos que concluíram o curso profissional somente 1 261 entraram numa licenciatura ou mestrado. Se tivermos em conta os alunos provenientes dos cursos científico-humanísticos, a percentagem sobe para 78,2%. O mesmo Relatório salienta a injustiça de obrigar os alunos do Ensino Profissional a realizar as mesmas provas dos alunos dos cursos gerais, quando não têm as mesmas disciplinas, nem a mesma carga horária. Assim, sugere-se a valorização dos diferentes percursos educativos das várias modalidades do Ensino Secundário (nomeadamente dos percursos artísticos especializados e profissionalizantes) e a utilização dos resultados nas suas diversas componentes, o que contribuirá para aumentar a equidade no processo de acesso ao Ensino Superior (Guerreiro et al., 2016, p. 67).

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

Esta proposta foi refletida e debatida, visto que cada vez mais jovens optam pelo Ensino Profissional e, apesar de optarem pela entrada imediata no mercado de trabalho, não pretendem descurar a possibilidade de prosseguir estudos superiores após a conclusão do seu curso profissional.

Nesta ótica, foram publicados os Decreto-Lei n.º 11/2, de abril de 2020 e a Portaria n.º 150/2020, de 22 de junho que possibilitam uma nova via de acesso ao Ensino Superior através de concursos especiais de ingresso ao Ensino Superior para titulares dos cursos de dupla certificação do Ensino Secundário e cursos artísticos especializados. Segundo este Decreto “um dos desígnios do XXII Governo Constitucional é alargar a base social de participação no Ensino Superior, garantindo um processo efetivo de convergência com a Europa até 2030 e trilhando o percurso para atingir nesse ano um nível de 60 % dos jovens com 20 anos que participam no Ensino Superior e um nível de 50 % de diplomados na faixa etária dos 30-34 anos”.

Este concurso de acesso ao Ensino Superior tem um limite de vagas fixado anualmente, por despacho do membro do Governo responsável pela área da ciência, tecnologia e Ensino Superior e os exames são realizados na própria entidade do Ensino Superior, ao contrário dos exames nacionais que se realizam na escola do Ensino Secundário.

Aos estudantes das vias profissionalizantes serão exigidos os resultados das respetivas provas finais, avaliações que fazem parte do seu currículo no secundário, da mesma forma como hoje se exige aos estudantes que frequentam os cursos científico-humanísticos os exames finais que fazem parte do respetivo currículo.

Segundo o Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março “os estudantes farão exames nas próprias instituições de Ensino Superior tendo em vista avaliar se dispõem dos conhecimentos e competências consideradas indispensáveis ao ingresso e progressão no ciclo de estudos a que se candidata. Esses exames podem ser organizados pelas instituições a nível local, regional ou nacional”. Para além do acesso ao Ensino Superior via exames nacionais ou diplomas de vias profissionalizantes existe, ainda, a possibilidade de o estudante do Ensino Profissional fazer o seu ingresso pelos Maiores de 23 (Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março) tendo como componentes obrigatórias da avaliação para o ingresso por esta via, as seguintes:

- 1 - A avaliação da capacidade para a frequência integral, obrigatoriamente:
 - a) A apreciação do currículo escolar e profissional do candidato;
 - b) A avaliação das motivações do candidato, que pode ser feita, designadamente, através da realização de uma entrevista;

c) A realização de provas teóricas e ou práticas de avaliação dos conhecimentos e competências considerados indispensáveis ao ingresso e progressão no curso, as quais podem ser organizadas em função dos diferentes perfis dos candidatos e dos cursos a que se candidatam.

2 - As provas devem incidir, exclusivamente, sobre as áreas de conhecimento diretamente relevantes para o ingresso e progressão no curso.

Existem outras vias de acesso ao Ensino Superior que, não sendo opções frequentes adotada pelos estudantes das vias profissionalizantes, são possibilidades disponíveis para o ingresso dos estudantes destas vias na universidade, é o caso do concurso local que contempla os exames nacionais e uma prova prática específica da área do curso, (e.g. curso de música) e o acesso para estudantes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), que não têm de fazer exames de acesso ao Ensino Superior.

1.4.2. O prosseguimento de estudos dos estudantes oriundos do Ensino Profissional

O prosseguimento de estudos não é uma opção que acompanhe os alunos do Ensino Profissional desde cedo (Madeira, 2006; Mendes, 2009; Pacheco, 2014) mas, ou pela sua aprendizagem e expectativas futuras, ou por necessidade, após a entrada no mercado de trabalho, tem vindo a aumentar o número de alunos destas vias a ingressar no Ensino Superior.

Os motivos do, ainda, baixo número de estudantes do Ensino Profissional no Ensino Superior, estão relacionados com os objetivos do Ensino Profissional que privilegiam a preparação para o mercado de trabalho (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho) e o seu currículo diferenciado, nas disciplinas da componente científica. Os alunos têm de realizar o exame final nacional de Português (639) e os exames de ingresso requeridos pelos estabelecimentos do Ensino Superior para o curso escolhido. Estes exames recaem sobre algumas matérias que não integram o currículo do curso profissional, ou são lecionadas de modo menos aprofundado. Apesar das novas modalidades de acesso ao Ensino Superior, a matéria do exame específico, para entrada num curso superior, acaba por ser idêntica para qualquer uma das vias do Ensino Secundário frequentada (o que se altera é o grau de exigência). Os alunos quando terminam o Ensino Secundário optam por uma das duas situações: não prosseguem os estudos, ou têm de se preparar, autonomamente, e com recurso a explicações, conforme já foi referido anteriormente.

A Recomendação n.º 6/2020, do Conselho Nacional de Educação, alerta para esta situação referindo que “o atual Regime Geral de Acesso, ao exigir a realização dos exames nacionais, próprios dos cursos científico - humanísticos, não está ajustado a todos os potenciais candidatos ao Ensino Superior que frequentaram os diferentes cursos do Ensino Secundário” (p.60). Lê-se, neste mesmo documento, que os cursos de dupla certificação podem ter vantagem na avaliação pela aquisição mais alargada de competências por parte dos estudantes e o atual Regime Geral de Acesso nada indica que é mais eficaz na seleção dos estudantes mais capazes de sucesso no Ensino Superior. Nesta ótica, uma das recomendações é “a redução do peso dos exames nacionais no processo de seleção e seriação dos candidatos” e “a avaliação das competências constantes do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória com a introdução de processos de moderação que permitam que algumas dessas formas tenham condições para serem consideradas no processo de acesso ao Ensino Superior” (p.62, alíneas 2 e 5).

A preocupação com o acesso ao Ensino Superior, por parte dos estudantes das vias profissionais, tem sido tema discutido há já algum tempo, a nível nacional e internacional. O congresso realizado pela UNESCO alertou para uma reforma do Ensino Superior capaz de avaliar estes estudantes pelos seus níveis de habilidade e desempenho, independentemente do tipo ou fluxo de educação e treino pré-universitários de onde vieram (UNESCO, 1999).

Neste sentido, já existem estratégias para uma maior integração destes estudantes no Ensino Superior, nomeadamente, a opção via Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP), criados pelo Decreto-Lei n.º 43/2014, de 18 de março, que têm sido um contributo para o prosseguimento de estudos a este nível. Há, no entanto, dois inconvenientes apontados: os estudantes têm de estudar mais 2 anos e o curso escolhido condiciona o curso a escolher no Ensino Superior, verificando-se que, em alguns casos foi para os alunos uma perda de tempo, porque o curso que querem seguir a nível superior não tem o acesso direto pela via CTeSP e, por isso, têm de fazer os exames de acesso.

De acordo com PORDATA (2022) o número de alunos matriculados num CTeSP tem sido crescente, registando-se 395 alunos matriculados em 2015, com um aumento anual, que atingiu os 19 526 alunos matriculados no ano 2022. Foi intenção do Ministério da Ciência, tecnologia e Ensino Superior que cerca de 10 mil alunos entrem, todos os anos, nos cursos técnicos superiores profissionais. Em todo o país, abriram cerca de 160 cursos e são, maioritariamente, ligados às ciências informáticas, audiovisuais e media.

Os relatórios da DGES sobre a Avaliação do Acesso ao Ensino Superior, são unânimes em apresentar a discrepância na percentagem de alunos de cursos profissionais e cursos científico-humanísticos que prosseguem estudos, com valores aproximados de 5% e 80%, respetivamente.

Num estudo realizado por Santos (2016), a avaliação feita pelos estudantes na preparação para o prosseguimento de estudos foi considerada de insuficiente para 15% dos inquiridos, de suficiente para 41% dos inquiridos, de bom para 35% e de muito bom para 9%. Esta escala inverte quando a questão é a avaliação da preparação para a vida profissional com 42% a considerar muito bom, 33% bom, 21% suficiente e apenas 3% disse ser insuficiente.

Outro estudo, da autoria de Vieira (2018), no ponto da discussão da realização de provas de ingresso e/ou no peso que estas detêm na ponderação da classificação do estudante, enquanto barreiras ao prosseguimento de estudos de nível superior concluiu-se que, 66% dos estudantes de cursos profissionais consideraram este fator inibidor em comparação ao grupo de estudantes de cursos científico - humanísticos (48%) e constituiu uma forte tendência nesta categoria:

- A ideia de que os estudantes do Ensino Profissional se encontram numa posição menos favorável para a realização das provas de ingresso, por comparação com os estudantes do ensino científico-humanístico. Dois principais argumentos são utilizados neste sentido;
- Os estudantes do Ensino Profissional encontram-se na posição de realizar provas de ingresso a disciplinas que não frequentaram, isto é, o currículo do Ensino Profissional afigura-se como um problema na medida em que dificulta a realização das provas de ingresso;
- Os cursos do Ensino Profissional apresentam uma estrutura curricular (isto é, elevado número de horas de contacto, estágio e a prova de aptidão profissional - PAP) que impõe limitações aos estudantes deste tipo de ensino no que concerne à dedicação de tempo de estudo para as provas de ingresso. (pp.88-89)

Capítulo 2 – Metodologia do estudo

Introdução

Neste capítulo iremos descrever e justificar as opções metodológicas adotadas no estudo. Tratando-se de um estudo na área das ciências sociais optou-se por metodologias indutivas pelo facto destas virem a ganhar notoriedade, pelas suas características exploratórias, hermenêuticas e conclusivas onde “a questão central que se coloca na análise compreensiva não é a definição de uma imensidade de sujeitos estatisticamente «representativos», mas sim uma pequena dimensão de sujeitos «socialmente significativos»” (Guerra, 2006, p.20), situação presente na nossa investigação com a participação de 20 indivíduos.

As metodologias compreensivas nem sempre foram valorizadas em investigação e demoraram o seu tempo até serem aceites, sobre receio de perda de objetividade do investigador. Autores como René Descartes, Francis Bacon e Galileu Galilei, no séc. XVII, acreditavam nas teorias com base em métodos matemáticos e estatísticos e na explicação do mundo social à imagem das ciências naturais (Pardal & Lopes, 2011), apresentando sempre estudos assentes no paradigma positivista/quantitativo. Pelo contrário, no paradigma indutivo há uma margem para interpretações ou inferências por parte do investigador e por isso os riscos e as críticas feitas a este género de investigação, muito questionados pelas suas limitações, comparativamente aos estudos hipotético-dedutivos, decorrentes de quadros conceptuais a partir de fórmulas e generalizações teóricas e leis universais (Gil, 2008; Guerra, 2006).

A necessidade de compreender fenómenos sociais através de relatos e histórias de vida começaram a dar primazia às abordagens interpretativas/qualitativas na investigação em ciências sociais e só na era moderna ganharam notoriedade com autores como Max Weber ou George Herbert Mead que defendem esta prática para a valorização social individual na criação das estruturas sociais, através da compreensão e interpretação das ações e comportamentos dos atores.

Passam, então, estas metodologias a ser encorajadas nas ciências sociais porque permitem que “os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - como os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, [...] o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias” (Yin, 2010, p.24) e segundo Guba (1990) citado por Coutinho (2011, p.16), “o paradigma qualitativo/interpretativo

inspira-se numa epistemologia subjetivista que valoriza o papel do investigador/construtor do conhecimento, este paradigma pretende substituir as noções científicas de explicação, previsão e controlo do paradigma positivista pelas de compreensão, significado e ação”.

A abordagem qualitativa assenta em “questões sociais e educativas que procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos, [...] para saber como interpretam as diversas situações e que significado tem para eles” (Latorre et al., 1996, p. 42) condição importante para o nosso estudo.

2.1. Abordagem Metodológica

A presente investigação enquadra-se num estudo descritivo-interpretativo, assente numa abordagem de natureza qualitativa e integrada no paradigma interpretativo.

Os estudos descritivos-interpretativos são considerados de grande utilidade e notoriedade na investigação científica (Yin, 1993, 1994), pois exploram um problema tentando “renovar perspetivas existentes ou sugerir hipóteses fecundas” (Lopes & Pardal, 2011, p.33), mediante uma proximidade com a realidade do objeto estudado. Para Yin (1993, 1994), o estudo descritivo-interpretativo é um ponto de partida para a formulação de questões ou hipóteses dando origem ao desenvolvimento de novos estudos.

A decisão por uma modalidade não experimental teve a intenção de revelar análises em profundidade e não em extensão (Martins, 2008), sendo desígnio principal deste estudo compreender comportamentos sociais perante a envolvente académica a que os estudantes foram expostos e conhecer o caminho percorrido mediante as opções escolhidas ao longo dos seus percursos no Ensino Secundário e Ensino Superior, através de relatos pessoais para compreender as razões das suas tomadas de decisão e de que forma influenciaram a sua vida como estudantes.

Um trabalho desta natureza requer captar e interpretar as vivências de cada indivíduo perante as experiências e daí extrair dados que descrevam a realidade. Neste sentido, e segundo vários autores (Creswell, 2010; Guerra, 2006; Minayo, 2013), a abordagem qualitativa é aquela que nos permite compreender a relação dos atores no contexto social e explorar e entender o significado que os indivíduos ou grupo atribuem a um problema social. Poupart (1997) aponta, ainda, vantagens de ordem epistemológica, considerando os atores como indispensáveis para entender os comportamentos sociais, de ordem ética e política, pois permitem aprofundar as condições e os dilemas que a sociedade atravessa; e de ordem metodológica, como instrumento privilegiado de análise das experiências e do sentido da ação.

Com esta investigação pretendeu-se aprofundar uma determinada problemática para a qual o investigador procurou explicações, na tentativa de encontrar respostas à sua questão de investigação com a possibilidade de apresentar soluções, compreender comportamentos ou contribuir para novos estudos.

Para que fosse possível desenvolver um trabalho neste âmbito, o primeiro passo foi definir o problema e circunscrevê-lo num dos paradigmas, (positivista/quantitativo ou interpretativo/qualitativo) que, segundo Strauss e Corbin (1990), é condicionado pelo problema de investigação.

Assim sendo, no âmbito deste estudo o paradigma interpretativo foi o adequado por se relacionar com a abordagem qualitativa caracterizada, segundo Bogdan e Biklen (1994), pelos seguintes aspetos: carácter descritivo, valorização do ambiente natural dos fenómenos; atitude indutiva (parte-se de dados e não de premissas); importância dada ao processo de investigação (por contraposição à valorização exclusiva dos resultados) e importância primordial do significado.

No paradigma interpretativo, a análise de narrativas e os estudos de casos são dois dos tipos de abordagem mais comuns: as narrativas porque relatam as histórias de um ou mais indivíduos perante as suas ideias, perceções e resultados, tal como aconteceu com o nosso estudo; e o estudo de caso, por corresponder a uma abordagem que recorre a um registo e análise intensivo e holístico de uma dada situação ou fenómeno empírico (Merriam, 1988; Stake, 2009; Yin, 1989).

Coligam-se com o tipo de abordagem escolhidos, as técnicas de investigação e a construção e o uso de instrumentos de trabalho que viabilizam a realização da pesquisa e recolha de dados.

Para o efeito aplicaram-se questionário e realizaram-se entrevistas. A(s) técnica(s) selecionada(s) advém do tipo de abordagem que se pretende com o estudo, onde na abordagem quantitativa as técnicas usadas são de índole objetiva e dedutiva, tais como experiências, inquéritos e entrevistas estruturadas, recorrendo a instrumentos como inventários, questionários, escalas, computadores, resultados de testes, entre outros. Numa abordagem qualitativa há maior variedade de técnicas, nomeadamente a observação, questionários de perguntas abertas, entrevistas semiestruturadas ou não estruturadas e análise documental (Biklen, 1994; Roegiers, 1993); a análise de conteúdo, escalas de atitudes e opiniões e semântica diferencial (Pardal & Lopes, 2011) e, ainda, a possibilidade de estratégias composta sendo “raro que um único método

de recolha de informações permita por si só fornecer toda a documentação necessária” (Roegiers, 1993, p.38).

São instrumentos, utilizados nas técnicas qualitativas, o gravador, as transcrições, os guiões, entre outros e apresentam uma componente mais subjetiva e indutiva.

Almeida e Freire (2008) mostram de forma muito simplista a diferença entre as técnicas quantitativas e qualitativas dizendo que as primeiras “podem ser mais laboratoriais ou mais de campo” e as segundas “podem ser mais estudos de índole transversal ou longitudinal” (p.24).

A resposta ao problema resulta da informação recolhida através da aplicação das técnicas adequadas e do tratamento dos dados que têm como alvo, a fiabilidade e validade como fatores de credibilidade do estudo.

A fiabilidade representa investigadores diferentes terem obtido os mesmos resultados de um mesmo estudo, em detrimento deste a validade do estudo, segundo Grawitz (1974), tem um ponto de vista lógico, “um instrumento é valido se ele medir com exatidão o que ele tem por fim medir” e empírico, “um instrumento é válido, na medida em que ele permite prever com exatidão” (p.354). A validade para uma investigação quantitativa está relacionada com medidas de natureza estatística ao contrário da investigação qualitativa onde a recolha de dados provém “de diferentes informantes, em situações variadas e em momentos diferentes” (Ludke & André, 1986, p.52).

Para dar resposta à fiabilidade nos estudos de caso, Yin incentiva o investigador a fazer uma descrição tão pormenorizada quanto possível “de todos os passos operacionais do estudo, e a conduzir a investigação como se alguém estivesse sempre a espreitar por cima do seu ombro” (Yin, 1994, p. 37).

Após a obtenção dos dados estes terão de ser devidamente analisados, tratados e discutidos. Segundo Almeida e Freire (2008), “a interpretação dos resultados vai depender, nomeadamente, da sua fidelidade e validade” (p.171) e a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador, frente às múltiplas possibilidades para realizá-la (Gil, 2008). É, então, necessário eleger a melhor forma para se proceder ao tratamento dos dados, optando por ferramentas estatísticas ou de análise de conteúdo, sendo que, estas ferramentas estão mais desenvolvidas para a análise de lógica dedutiva com programas informáticos bem desenvolvidos (Excel ou o SPSS) e fáceis de trabalhar, do que para os estudos interpretativos, para os quais já existem softwares (NVIVO ou MAXQDA).

Identificando as vantagens e as desvantagens destas ferramentas, optámos por trabalhar os dados estatísticos no software de folha de cálculo do EXCEL e trabalhar a análise de conteúdo de acordo com as orientações de Bardin (1977) e Coutinho (2011).

2.2. Questão de partida, problema de investigação e objetivos

A questão de partida reflete o problema da pesquisa e é objeto de discussão.

A nossa questão de partida, orientadora do estudo, foi a seguinte: **Que percurso académico realizam os estudantes oriundos de escolas profissionais na Universidade de Évora, atendendo às diferenças de formação e de acesso ao Ensino Superior?**

Para dar resposta ao problema foram delineados três objetivos:

1. Identificar os estudantes que ingressaram na Universidade de Évora oriundos de Escolas Profissionais, no ano letivo 2020/2021 (1.º ano do curso);
2. Caracterizar os estudantes que ingressaram na Universidade de Évora, relativamente ao seu percurso escolar no Ensino Secundário;
3. Analisar o percurso dos estudantes oriundos de Escolas Profissionais que ingressaram na Universidade Évora durante o ano letivo 2020/2021.

Com o primeiro objetivo pretendeu-se identificar o universo de estudantes oriundos de Escolas Profissionais inscritos na Universidade de Évora no ano letivo 2020/2021.

O segundo objetivo surge com a intenção de caracterizar o percurso escolar, destes alunos, no Ensino Secundário.

Por último, o terceiro objetivo, procurou analisar o percurso académico dos alunos oriundos de Escolas Profissionais que ingressaram na Universidade de Évora.

Para dar resposta ao problema de investigação, como referimos anteriormente, optou-se por um estudo de natureza empírica, apoiado nas experiências vividas e interpretação da realidade; mediante o tema e as questões abordadas a escolha do paradigma interpretativo enquadra-se plenamente nos objetivos do estudo.

Como se tem vindo a observar a partir da revisão de literatura, os alunos do Ensino Profissional são mais autónomos e vocacionados para o saber-fazer e saber-ser, mas apresentam baixo aproveitamento na área do saber-saber (Cardim, 2005; Marques 1993; Rodrigues, 2011). Com esta investigação pretendemos compreender se esta situação se verifica nos sujeitos do

estudo, sendo que os resultados poderão contribuir para impulsionar melhorias no Ensino Profissional, tornando esta via de ensino mais adequada como opção à educação do futuro.

Segundo as bases de dados EUROSTAT e PORDATA, em 2018 apenas 24,6% da população portuguesa tinha estudos superiores, comparativamente a outros países onde a percentagem está acima dos 43%, como Luxemburgo, Reino Unido, Chipre, Finlândia ou Irlanda. Portugal tem feito um esforço para encontrar estratégias, na tentativa de inverter estes dados. A maior adesão ao Ensino Superior, por parte dos alunos do Ensino Profissional, poderá constituir um fator que contribua para alterar esta realidade.

A via do ensino dual, de nível secundário, tem sido um desafio que desperta curiosidade para a compreensão das perceções dos estudantes que frequentam este modelo de ensino e identificar vantagens e desvantagens, para conseguir compreender que benefícios e dificuldades esta via apresenta e o que se pode melhorar para levar mais estudantes a prosseguir estudos.

2.3. Procedimentos, técnicas e instrumentos

Segundo Campenhoudt et al. (2019), o procedimento de uma investigação segue sete etapas nas quais inserimos e descrevemos os passos realizados ao longo da nossa investigação (Tabela 8).

Tabela 8

Descrição e cronologia dos procedimentos da investigação

Etapas (1 à 7)	Descrição	Data/período
1. Pergunta de partida	Apresentada em sessão pública de apresentação do projeto (questão de partida e objetivos definidos).	21 junho 2019
2. A exploração: as leituras; as entrevistas exploratórias.	Revisão da literatura, temática e cronológica. Pesquisa de estudos já realizados dentro do tema da investigação.	2019 - 2022
3. Problemática	Que percurso fazem os estudantes oriundos de escolas profissionais, atendendo às diferenças de formação e de acesso ao Ensino Superior?	Discutida em 21 de junho 2019 com possibilidade de alteração.

4. Construção do modelo de análise	Elaboração do questionário para identificar os estudantes oriundos de escolas profissionais.	02 de setembro 2019	
	Os SAC respondem que não têm acesso a estes estudantes para poder aplicar o questionário.	29 outubro 2019	
	Resposta da DGEEC a informar que não pode fornecer dados nominais e que não tem acesso à informação solicitada para identificar os estudantes.	11 de dezembro 2019	
	Contacto com os departamentos dos cursos para fazer o levantamento dos estudantes oriundos de escolas profissionais, após pedido da informação nos serviços académicos e à DGES.	5 de janeiro 2020, sem sucesso por questões de proteção de dados.	
	Contacto com a vice-reitoria, seguida de proposta para aplicar um questionário no ato da candidatura dos estudantes no ano letivo 2020/2021.	Não se concretizou.	
	Construção de novo questionário para ser aplicado via online.	Fevereiro 2020	
	5. Observação	Aplicação do 1.º questionário (GoogleForms)	Janeiro de 2021 fecho no final de fevereiro
		Aplicação do 2º questionário (GoogleForms)	Março de 2021 fecho no final de abril
		Construção do guião de entrevista aos estudantes e diretores de curso.	Setembro 2021
		Apreciação dos guiões pelo painel de especialistas.	Outubro 2021
		Início das entrevistas aos estudantes (via ZOOM).	24 de novembro 2021
		Fim das entrevistas aos estudantes.	8 de janeiro 2022
		Envio do consentimento informado aos diretores de curso.	14 de janeiro
Início das entrevistas aos diretores de curso (via ZOOM)		14 de janeiro	
Fim das entrevistas aos diretores de curso.	6 de abril 2022		
6. Análise das informações	Análise estatística (questionários) Análise de conteúdo (entrevistas) Apresentação e discussão de resultados	Fevereiro a julho 2022	

7. Conclusões	Conclusões do estudo	Julho a agosto 2022
---------------	----------------------	---------------------

Para dar início, à investigação, foi necessário fazer-se um levantamento do número de alunos do Ensino Profissional que ingressaram na Universidade de Évora e em que cursos se inseriam para fazer a sua caracterização. Esta etapa sofreu alguns atrasos, pela dificuldade em identificar estes estudantes. Inicialmente tentou-se, junto da Universidade de Évora fazer este levantamento no ato da candidatura, não sendo possível a sua concretização. Elaboraram-se novas estratégias optando-se por aplicar um questionário, validado pela reitoria da Universidade de Évora e da equipa de orientação, utilizando a ferramenta do GoogleForms, através de um link enviado para a instituição, via correio eletrónico, para que esta encaminhasse ao universo de estudantes da Universidade Évora, com a finalidade de encontrar os estudantes com as características pretendidas. Este questionário foi aplicado no ano letivo 2021/2022 para estudantes que ingressaram no ano letivo 2020/2021, permitindo selecionar os participantes de forma aleatória e com o intuito de obter uma amostragem diversificada, acrescentando a liberdade de participação dos envolvidos no estudo.

O primeiro questionário pedia o consentimento informado seguido de perguntas sobre a escola e curso concluído no Ensino Secundário, o curso no qual o estudante ingressou na Universidade de Évora, como foi feito o ingresso, contacto e confirmação de querer prosseguir na investigação. Com estes dados foi possível fazer a seleção dos participantes oriundos de Escolas Profissionais para se aplicar o segundo questionário, apenas a esses estudantes.

Obtivemos 61 respostas, das quais 30 estavam em condições de fazer parte do estudo, mas apenas 20 responderam ao segundo questionário e permaneceram até ao final do projeto.

Os 31 participantes excluídos derivavam de outras instituições com oferta de Ensino Profissional que não uma Escola Profissional, parâmetro inicialmente delineado para o nosso estudo.

Só após este levantamento se pôde decidir qual(ais) a(s) próxima(s) técnica(s) a aplicar. Feita a análise decidiu-se uma abordagem com a aplicação de um segundo questionário de perguntas fechadas e abertas e posteriormente uma entrevista semiestruturada.

Os instrumentos utilizados foram questionários, aplicados através da plataforma GoogleForms (Anexo A e B) e desenvolveu-se um guião de entrevista (Anexo C) contendo os seguintes Blocos:

Bloco I - identificação dos estudantes que ingressaram na Universidade de Évora oriundos de Escolas Profissionais, no ano letivo 2020/2021 (1.º ano do curso);

Bloco II - caracterização dos estudantes que ingressaram na Universidade de Évora, relativamente ao seu percurso escolar no Ensino Secundário;

Bloco III - análise do percurso dos estudantes oriundos de Escolas Profissionais que ingressaram na Universidade Évora durante o ano letivo 2020/2021.

O Bloco I, estando inserido no guião, apenas serviu de confirmação às questões apresentadas nos questionários online.

Pensou-se em complementar o estudo com análise documental de registos avaliativos, não tendo sido possível por motivos relacionados com as restrições que surgem com a proteção de dados das pessoas singulares (Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto), e ainda, entrevistar os diretores de curso com estudantes participantes no estudo para triangulação de dados. Procedeu-se à elaboração do guião de entrevista aos diretores de curso (Anexo D) com a intenção de recolher opiniões e perceções dos mesmos relativamente aos estudantes oriundos de Escolas Profissionais dentro do grupo turma e do seu percurso ao nível superior.

Sucedeu que tivemos poucos diretores de curso com disponibilidade para participar no estudo e não se atingiu os objetivos com as poucas entrevistas realizadas, acabando estes dados por ser excluídos do estudo.

Eram esperados 12 diretores de curso, equivalente ao número de cursos com estudantes participantes, dos quais apenas conseguimos a participação de cinco e com bastantes questões sem resposta, devido à falta de acesso aos dados, acabando a entrevista por se cingir a uma questão direcionada para a opinião em relação aos estudantes do Ensino Profissional, que acabou por se generalizar não permitindo inferir conclusões relativas aos estudantes em estudo.

2.3.1. Inquéritos por questionário

Um dos objetivos da aplicação de questionários é “permitir identificar a população alvo” (Hill, 2014, p.134), este foi o ponto de partida da nossa investigação para identificar os participantes e fazer a sua caracterização. Só após esta recolha de dados se pôde fazer a seleção dos participantes que cumpriam com o requisito de serem oriundos de uma Escola Profissional e posteriormente convidá-los à entrevista.

Os questionários tiveram, maioritariamente, questões fechadas, apesar de se verificar algumas questões abertas, sem terem sido aplicadas escalas.

2.3.2. Inquérito por entrevista

Pela natureza do estudo, a escolha por entrevistas incidiu sobre o facto de estas disponibilizarem uma grande ajuda na obtenção dos dados de forma paralela e comparável entre vários sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994), com uma variável em comum, serem oriundos de uma Escola Profissional.

Esta técnica de recolha de dados é comum a muitos estudos qualitativos, em particular quando se pretende conhecer e compreender a atividade e pensamento humano, através de histórias particulares que descrevem aspetos e experiências positivas e negativas, episódios relevantes, relações, sentimentos e opiniões que podem ser representativas de um todo (Fontana & Frey, 1994; Goetz & LeCompte, 1984). Foi importante para nós ouvir a história de cada participante para perceber os seus percursos escolares e académicos e através destas construir ideias e conclusões.

2.4. População e amostragem

Em qualquer investigação, não sendo possível considerar todos os indivíduos passíveis de participar no estudo, os resultados podem ser generalizados. O importante é a qualidade da amostra com bom nível de representatividade da população para dar resposta ao problema de investigação e, através de uma parte, torná-la como um todo.

No nosso caso, a população-alvo foram os estudantes oriundos de Escolas Profissionais que ingressaram na Universidade de Évora no ano letivo 2020/2021.

Para termos uma perceção da evolução do número de estudantes que ingressam na Universidade de Évora, realizou-se um levantamento do número de estudantes total que ingressaram, pela 1.^a vez, na Universidade de Évora e do número de estudantes oriundos do Ensino Profissional. Os dados facultados diretamente pela DGEEEC, RAIDES 2013/14 a 2020/21, apresentam-se nas Tabelas 9 e 10.

Tabela 9*Total de alunos inscritos (1ª vez) na Universidade de Évora, por ano letivo e género*

Ano letivo	N.º Alunos		
	Total	H	M
2013/2014	895	368	527
2014/2015	922	396	526
2015/2016	1033	445	588
2016/2017	1014	416	598
2017/2018	1016	415	601
2018/2019	1041	421	620
2019/2020	1089	445	644
2020/2021	1270	573	697
Total	8280	3479	4801

Fonte: DGEEC, RAIDES 2013/14 a 2020/21

Na Tabela 9 podemos verificar que tem sido crescente o número total de alunos inscritos, pela 1.ª vez, na Universidade de Évora, entre os anos letivos 2013/14 e 2020/21 (+375), verificando-se uma pequena descida no ano letivo de 2016/2017.

Tabela 10*Alunos provenientes dos cursos profissionais que se inscreveram na Universidade de Évora, por ano letivo e género*

Ano letivo	N.º Alunos			N.º Cursos
	Total H/M	H	M	
2013/2014	36	17	19	13
2014/2015	59	30	29	16
2015/2016	67	32	35	18
2016/2017	65	34	31	17
2017/2018	74	35	39	22
2018/2019	71	34	37	23
2019/2020	69	33	36	21
2020/2021	123	61	62	25
Total	564	276	288	

Fonte: DGEEC, RAIDES 2013/14 a 2020/21

À semelhança do número total de estudantes inscritos na Universidade de Évora, também o número de alunos inscritos oriundos do Ensino Profissional aumentou, sendo +87 alunos no

mesmo período, com alguma instabilidade no seu crescimento verificando-se uma descida em 2016/2017 e, novamente, em 2018/2019 e 2019/2020 (Tabela 10).

Verificou-se, assim, uma subida de 5% para 10% confirmando-se o aumento da procura, por parte dos estudantes do Ensino Profissional que querem prosseguir estudos superiores, não deixando de ser visível a baixa percentagem de alunos destas vias que prosseguem estudos comparativamente aos alunos que terminam o Ensino Regular.

Não foi possível obter informação referente apenas aos estudantes oriundos de Escolas Profissionais, os dados apresentados englobam todos os estudantes que frequentaram um curso profissional, independentemente da instituição de ensino.

Por último, quisemos saber o número total de estudantes, oriundos do Ensino Profissional, para cada um dos cursos com estudantes participantes no nosso estudo, conforme se apresenta na Tabela 11.

Tabela 11

Total de alunos inscritos (1ª vez) na Universidade de Évora, ano letivo 2020/2021, no total do curso, oriundos do Ensino Profissional e oriundos de Escola Profissional participantes no estudo

Ano letivo e Curso superior	N.º Alunos Total por Curso			N.º Alunos Total por Curso, Oriundos do EP
	Total	H	M	
2020/2021	123 ⁽¹⁾			
Agronomia	44	31	13	7
Bioquímica	38	17	21	4
Ciência e Tecnologia Animal	44	18	26	7
Ciências da Educação	30	6	24	10
Enfermagem	68	10	58	6
Enologia	15	7	8	≤ 3
Gestão	64	32	32	4
Música	39	23	16	8
Psicologia	52	5	47	≤ 3
Relações Internacionais	58	24	34	4
Turismo	41	19	22	6
Reabilitação Psicomotora	27	(3)	(3)	≤ 3

Fonte: DGEEC, RAIDES 2020/21

(1) Total de todos os cursos superiores, dos alunos que ingressaram na Universidade de Évora, provenientes de cursos profissionais, independentemente da instituição que leciona o curso profissional.

Na Tabela 11, verifica-se que o número de estudantes oriundos do Ensino Profissional, dentro de cada curso, tem alguma expressão, nomeadamente no curso de licenciatura em Ciências da Educação (1/3 são estudantes da via profissional), no curso de licenciatura em Música (21% são estudantes de cursos profissionais) e nos cursos de licenciatura em Agronomia e de Ciência e Tecnologia Animal, 16% são, também, oriundos do Ensino Profissional.

Com os dados, acima apresentados (ver Tabela 10 e 11), sabemos a priori que ingressaram na Universidade de Évora 123 estudantes oriundos do Ensino Profissional, não sendo possível identificar apenas os que frequentaram uma Escola Profissional, sendo este o requisito para ser participante no estudo.

Após a aplicação dos questionários fez-se a seleção dos participantes e desta forma obteve-se a participação de 20 estudantes, representantes de 12 Escolas Profissionais do centro e norte do continente, ilhas e dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), distribuídos por 12 cursos na Universidade de Évora.

Dos 20 participaram que reuniram as condições para fazerem parte do estudo, 13 são do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 19 e os 40 anos. Desta forma, conseguimos alguma versatilidade de participantes e, como em Ciências Sociais e Humanas não é fácil de se estabelecer um número mínimo de sujeitos para que uma amostra seja considerada significativa, “é o objetivo da investigação que define a natureza e dimensão do universo” (Hill & Hill, 2016, p.42). Segundo Almeida & Freire (2008) “esse número deve ser compatível com a representação da população, isto é, a amostra deve ser suficientemente grande para garantir a representatividade” (p.121). Em todo o caso, o tamanho da amostra depende, também, da homogeneidade/heterogeneidade da população de acordo com as variáveis em estudo. Se a população for homogênea, basta uma pequena amostra (Pardal & Lopes, 2011) e a escolha do paradigma, quando bem aplicada pelas técnicas, fornecem dados suficientemente extensos e ricos de interpretação que permitem expandir as conclusões a um todo. Segundo Hill e Hill (2016) “a palavra «representatividade» implica que a amostra e o universo são muito semelhantes em termos de características relevantes ao estudo” (p.42).

Desta forma, consideramos que o número de participantes cumpriu com as condições necessárias para um estudo desta natureza.

2.5. Tratamento e análise de dados

Tal como já foi apresentado, para procedermos à recolha de dados recorreremos às técnicas de questionário e entrevista, dos quais obtivemos resultados de natureza quantitativa e qualitativa, não colocando em causa a essência do paradigma interpretativo que, apesar de ter como característica os dados serem fundamentalmente qualitativos, admite a integração de dados quantitativos (Stake, 1999).

Dos dois questionários inicialmente aplicados para caracterizar os alunos oriundos de EP, recolhemos dados quantitativos e recorreremos a análise estatística descritiva que, segundo Fortin (1999, p.368), “a Estatística descritiva resume a informação numérica de uma forma estruturada com a finalidade de se obter uma imagem geral das variáveis medidas numa amostra”. Os dados foram agrupados numa folha de cálculo e, a partir daí, procedeu-se à sua organização e análise.

No que concerne aos dados recolhidos pelas entrevistas, estes foram trabalhados através de análise de conteúdo (Bardin, 1977; Coutinho, 2011), sendo este método bastante utilizado para extrair dados textuais, tanto de entrevistas como de questionários de perguntas abertas.

Seguindo os procedimentos apresentados pelos autores Bardin, (1977) e Coutinho, (2011), elaborou-se uma matriz de categorização, organizada por blocos e por temas, sendo esta “a unidade de significação [...] relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis” (p.105). De seguida, procedeu-se à redução e codificação dos dados por forma a possibilitar a descrição e interpretação do fenómeno em estudo com uma apresentação estruturada, com a redução do volume de informação descritiva obtida na recolha de dados. “A codificação corresponde a uma transformação dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão” de modo a simplificar a sua interpretação (Bardin, 1977, p.103). Ao longo da codificação são registadas as unidades de registo de relevância, que visam a subcategorização, criação de indicadores e a contagem frequencial. Alertamos para o facto de a frequência dentro de cada indicador não ter grande significado no nosso estudo, ao contrário das unidades de contexto como medida de co-ocorrência que “dá conta da distribuição dos elementos e da sua associação” (Bardin, 1977, p.113) importantes na descoberta de temas semelhantes que são propícios de ocorrer em textos longos. No nosso estudo é perceptível temas em que as respostas têm semelhanças ou são um reforço a outros temas.

Às unidades de registo agrupadas por rubricas ou classes, dá-se o nome de categorização. Segundo Bardin (1977) a categorização é definida como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (p.117).

Concluído todo este processo a intenção foi produzir inferências válidas que, resumidamente, servem para “designar a indução, a partir dos factos” (Bardin, 1977, p.137) como ponto de partida para posteriormente chegar às conclusões do estudo. Na aferição dos resultados importa “a interpretação dos dados brutos, a sensibilidade, a fidelidade e a validade dos resultados” (Almeida & Freire, 2008, p.172).

A matriz de categorização, resultantes das entrevistas aos estudantes participantes, encontra-se na Tabela 12, com uma descrição dos temas, categorias e subcategorias para cada bloco.

Tabela 12

Matriz de categorização da análise de conteúdo

Blocos	Temas	Categorias	Subcategorias
2. CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES QUE INGRESSARAM NA UNIVERSIDADE DE ÉVORA, RELATIVAMENTE AO SEU PERCURSO ESCOLAR NO ENSINO SECUNDÁRIO	2.1. Opção pelo Ensino Profissional	A. Motivos	A1. Pedagógicos
			A2. Profissionais
			A3. Aconselhamento ou divulgação
			A4. Incentivos
			A5. Outros
	2.2. Escolha do curso profissional	B. Razões	B1. Pessoais/Familiares
			B2. Ingresso no mercado de trabalho
			B3. Prosseguimento de estudos
	2.3. Prosseguimento de estudos para o Ensino Superior	C. Decisão	C1. Intenção de prosseguir ou não para o Ensino Superior
	2.4. Ingresso na universidade	D. Momento de ingresso no Ensino Superior	D1. Tempo decorrido entre terminar o Ensino Profissional e o ingresso no Ensino Superior
		E. Via de acesso	E1. Via escolhida e motivo
		F. Preparação para o ingresso	F1. Recorreu a explicações
			F2. Fez estudo autónomo
	2.5. Percorso formativo no secundário	H. Organização	H1. Curricular e preparatória
H2. Formação em Contexto de Trabalho			
H3. Prova de Aptidão Profissional			
2.6. Vantagens e desvantagens do Ensino Profissional	I. Vantagens	I1. Profissionais	
	J. Desvantagens	I2. Pedagógicas	
			I3. Relações interpessoais
		J1. Ingresso no mercado de trabalho e prosseguimento de estudos	
2.7. Estigmas do Ensino Profissional	K. Estigmas	K1. Via de ensino considerada inferior	
3. ANÁLISE DO PERCURSO DOS ESTUDANTES ORIUNDOS DE ESCOLAS PROFISSIONAIS QUE INGRESSARAM NA UNIVERSIDADE DE ÉVORA DURANTE O ANO LETIVO 2020/2021	3.1. Relação do curso profissional com a escolha do curso superior	L. Relação	L1. Qualificação
			L2. Benéficos
	3.2. Percorso académico tendo em conta integração na universidade, no curso e o desempenho	M. Integração	M1. Classificação
		N. Desempenho	N1. Com dificuldades
			N2. Sem dificuldades
	O. Condições benéficas e prejudiciais		O1. Aspeto positivos/ potencialidades
			O2. Aspetos negativos/fragilidades
	3.3. Média do 1.º ano de curso em função das expectativas.	P. Expectativas	P1. Nível
3.4. Tempo previsto para conclusão da licenciatura.	Q. Conclusão	Q1. Tempo previsto	
3.5. Perspetivas futuras	R. Perspetivas	R1. Opções	
3.6. Contributos para a investigação e opiniões	S. Sugestões e opiniões	S1. Para quem quer prosseguir estudos	
		S2. Revisão dos currículos	
		S3. Divulgação	

2.6. Papel do investigador e a ética na investigação

A investigadora assume um papel neutro, de observação externa, onde deseja dar suporte à sua investigação não se deixando influenciar pela verdade única e predisponível a interpretar a realidade sem a intervenção da sua mundividência. Neste sentido as relações sociais são complexas levantando dúvidas quanto à credibilidade dos estudos interpretativos, muito contestados pelos adeptos do paradigma positivista, autores como McCracken (1988) e Bogdan e Biklen, (1999) alertam para a intimidade que se pode gerar entre investigadores e participantes pondo em causa a subjetividade do estudo, levando o investigador a não conseguir abstrair-se das suas ideias pré concebidas, que podem viciar a observação e comprometer a espontaneidade dos discursos ou induzir os participantes a seguir um caminho imposto pelo investigador, com a intenção de obter os resultados que pretende. Apesar da neutralidade que o investigador tem de ser capaz de interiorizar, é difícil não sentir empatia com os participantes, incorrendo no erro crasso de perder toda a credibilidade do estudo.

Neste sentido, a investigadora procurou ser imparcial e saber escutar sem interferir nos diálogos dos participantes deixando que estes se expressassem numa linha de pensamento pessoal.

A objetividade do investigador está no esforço e na qualidade do planeamento, “de forma a evitar interferências dos seus desejos e atitudes nos dados encontrados” (Almeida & Freire, 2008, p.242).

Para que a conversa seguisse uma lógica e não fugisse aos objetivos de investigação foram aplicadas entrevistas semiestruturadas para que subsistisse algum controlo na eventual dispersão da conversa, por parte dos entrevistados.

A investigadora teve de se preparar previamente para colocar de lado as suas ideias formadas, disposta a interpretar a informação recebida e perceber a realidade.

A revisão da literatura é de extrema importância, antes de se avançar para a parte prática da investigação. Esta fase permitiu à investigadora inserir-se nos contextos em estudo passando a conhecer a sua história e evolução para a partir daí estar inteirada no assunto e poder formular conclusões comparativas com os resultados do projeto.

Para além do afastamento que o investigador tem de ser capaz de fazer da construção das suas ideias, anteriores à investigação, existe todo um procedimento ético para com os participantes, que passa por “evitar estudos que ponham em causa os direitos dos participantes”

e deve-se fazer um “contato com os sujeitos onde possa clarificar as obrigações, os direitos e as responsabilidades mútuas” (Almeida & Freire, 2008, p.244). Assim, a nossa investigação teve o cuidado de explicar o contexto do estudo e elucidar o(a) entrevistado(a) acerca dos objetivos; solicitar as autorizações para gravar as entrevistas; garantir o anonimato e a confidencialidade e demonstrar total disponibilidade para fornecer qualquer informação, uma cópia da entrevista e posteriormente os resultados da investigação.

Capítulo 3 – Apresentação e Discussão de Resultados

Ao longo do presente capítulo, procedemos à apresentação e discussão dos resultados da investigação, através da interpretação dos dados recolhidos através dos questionários aplicados aos estudantes e das entrevistas feitas com os mesmos.

Relativamente aos questionários, foram aplicados em dois momentos sequenciais. O primeiro questionário (Anexo A) pretendeu sinalizar os estudantes que reuniam as condições para participar no estudo (ser oriundo de uma Escola Profissional), através da resposta às questões sobre a escola e curso profissional que frequentou no secundário; curso em que ingressou na Universidade de Évora; como foi feito o ingresso; contato e confirmação de querer continuar a fazer parte da investigação.

Feita a seleção, aplicou-se o segundo questionário (Anexo B), para recolha de dados sobre a idade à entrada do curso superior; sexo; local de residência; ano de conclusão do curso profissional; opção e fase de entrada na Universidade de Évora e o motivo caso não tenha entrado na 1.^a opção ou fase; motivos pela escolha Universidade de Évora e apoios sociais.

Após a recolha dos questionários procedeu-se à aplicação das entrevistas, com o intuito de recolher dados qualitativos fundamentais para a natureza da investigação e resposta aos objetivos da mesma. As questões visaram fundamentalmente recolher informações sobre a caracterização dos estudantes que ingressaram na Universidade de Évora, o seu percurso escolar no Ensino Secundário e, posteriormente, no Ensino Superior.

Para o desenvolvimento deste capítulo optou-se por organizar a análise e interpretação dos dados por blocos, anteriormente apresentados, para associar as conclusões finais de cada um dos objetivos e, por último, dar resposta à nossa questão de investigação.

No ponto 3.1. é apresentado e discutido, através de representação gráfica dos dados quantitativos recolhidos pelos questionários, a informação referente ao Bloco I - identificação dos estudantes que ingressaram na Universidade de Évora oriundos de Escolas Profissionais, no ano letivo 2020/2021 (1.º ano do curso).

Nos pontos 3.2. e 3.3, apresentamos os resultados da análise de conteúdo das entrevistas concretizadas junto dos 20 estudantes, considerados no nosso estudo.

O instrumento utilizado foi um guião de entrevista semiestruturada, cujos objetivos foram recolher dados para os seguintes Blocos:

Bloco II - Caracterização dos estudantes que ingressaram na Universidade de Évora, relativamente ao seu percurso escolar no Ensino Secundário;

Bloco III - Análise do percurso dos estudantes oriundos de Escolas Profissionais que ingressaram na Universidade Évora durante o ano letivo 2020/2021.

O guião da entrevista que serviu de suporte à realização da entrevista semiestruturada encontra-se no Anexo C.

Após a leitura e análise da informação recolhida, esta foi organizada e deu origem às 19 categorias que se apresentam na Tabela 13.

Tabela 13

Categorização da análise de conteúdo

A. Motivos	F. Preparação para o ingresso	K. Estigmas do Ensino Profissional	P. Expectativas
B. Razões	G. Exames	L. Relação	Q. Conclusão
C. Decisão	H. Organização	M. Integração	R. Perspetivas
D. Momento de ingresso no Ensino Superior	I. Vantagens	N. Desempenho	S. Sugestões e opiniões
E. Via de acesso	J. Desvantagens	O. Condições benéficas e prejudiciais	

Para cada uma das categorias, é apresentado um quadro auxiliar à análise de conteúdo, no qual consta a identificação da(s) subcategoria(s) e, para cada uma destas, apresenta-se o(s) indicador(es) com a codificação das unidades de registo e mais duas colunas com o número total de unidades de registo (NTUR) e o número total de participantes (NTP). Os conteúdos descritivos de cada indicador são apresentados no Anexo E.

A codificação das unidades de registo está representada da seguinte forma:

$P_n, x_1/x_2$ – Em que **P** representa participante, **n** o número do participante, **x₁** a linha de início da citação e **x₂** a linha de término da citação.

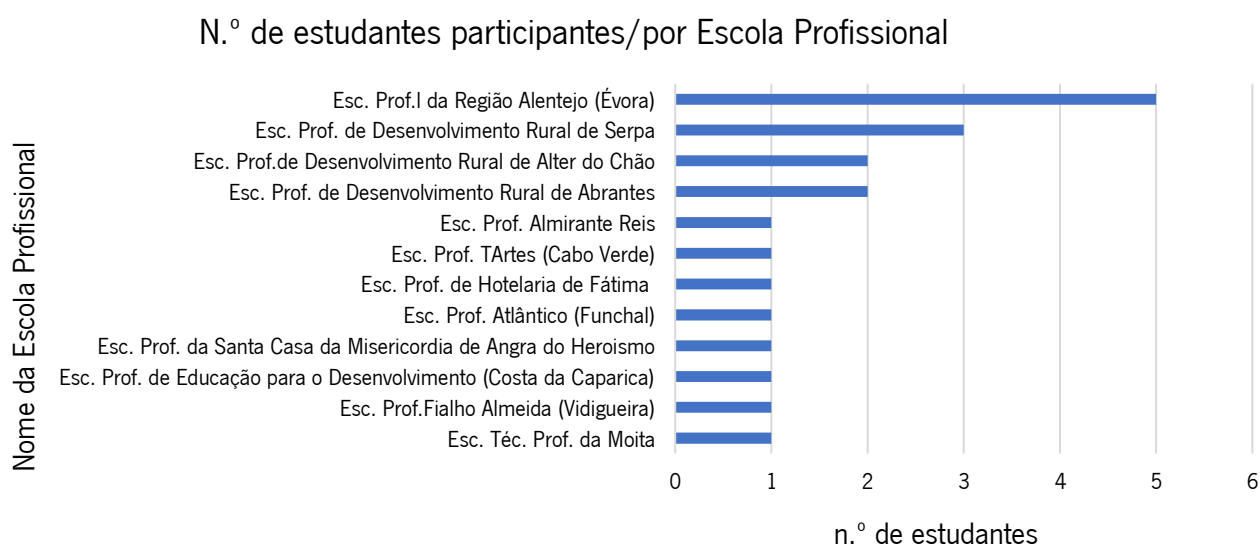
3.1. Identificação dos estudantes que ingressaram na Universidade de Évora oriundos de Escolas Profissionais, no ano letivo 2020/2021

3.1.1. Escolas Profissionais frequentadas

Tendo em conta o número de escolas profissionais, pretendemos confirmar se os estudantes participantes eram oriundos de uma Escola Profissional e as escolas que frequentaram. Estes resultados encontram-se no gráfico seguinte (Gráfico 1).

Gráfico 1

Número de estudantes participantes por Escola Profissional



Os estudantes participantes representam nove Escolas Profissionais do Continente, uma da Madeira, uma dos Açores e uma de Cabo Verde, totalizando 12 escolas profissionais.

A Escola Profissional com o maior número de estudantes participantes foi a de Évora (n=5), seguindo-se as três escolas mais próximas, Serpa (n=3), Alter do Chão (n=2) e Abrantes (n=2). As restantes escolas, com um estudante participante, são de Lisboa, Costa da Caparica, Fátima, Vidigueira e Moita. Das ilhas temos um participante da Escola Profissional do Funchal e outro de Angra do Heroísmo (Ilha Terceira). Por último, contamos com a participação de um estudante de uma Escola Profissional de Cabo Verde (África). Este conjunto de escolas deu-nos a

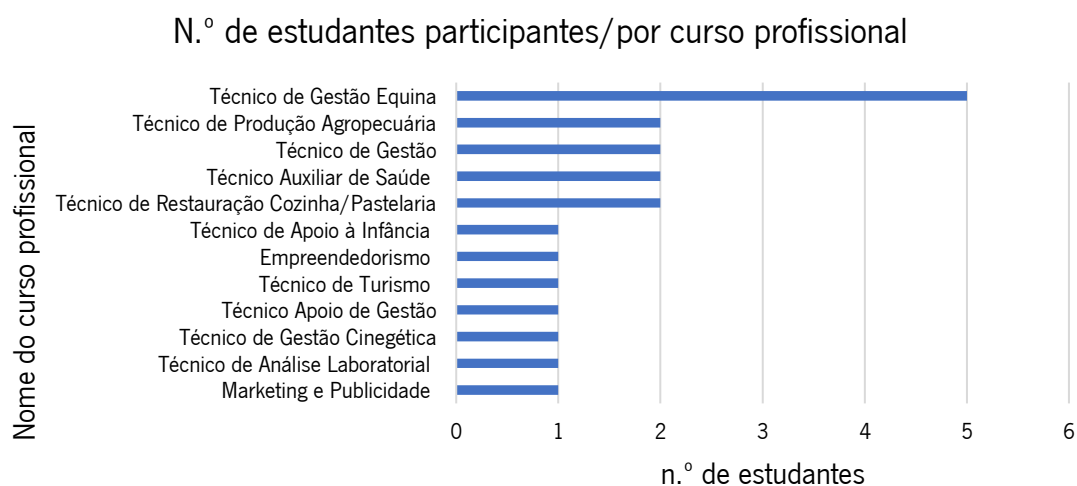
possibilidade de conhecer diferentes percursos no Ensino Secundário com uma variação de Escolas Profissionais por região e no estrangeiro.

3.1.2. Curso profissional frequentado

Conhecer os cursos que os estudantes participantes frequentaram na Escola Profissional é um dado que permite analisar a variedade de cursos. O Gráfico 2 apresenta aqueles que foram frequentados pelos nossos estudantes participantes.

Gráfico 2

Número de estudantes participantes por curso profissional



Existe uma diversidade de cursos profissionais frequentados pelos estudantes participantes no estudo, resultando daí a diversificação de áreas de educação e formação dos cursos frequentados pelos estudantes no Ensino Secundário. Fazendo uma análise dos dados, verificou-se que os cursos da área agrícola e animal tiveram maior destaque com oito estudantes a frequentar cursos nestas áreas, de seguida a área das ciências sociais, gestão e hotelaria com três estudantes respetivamente e na área do empreendedorismo, análise laboratorial e marketing com um estudante por área.

3.1.3. Curso superior ingressado

À semelhança do curso frequentado no Ensino Profissional, também no Ensino Superior quisemos saber em que cursos ingressaram os estudantes participantes e as suas preferências.

Gráfico 3

Número de estudantes participantes por curso superior



Pelo Gráfico 3 verificamos que os cursos da área agrícola e animal (Agronomia, Ciências e tecnologia animal e Enologia) são os que têm maior número de estudantes oriundos do Ensino Profissional (n=8) e foi o curso de Ciências e tecnologia animal que teve mais participantes no estudo (n=5). De seguida, são os cursos do grupo das ciências sociais que têm preferência nomeadamente, o curso de Gestão, Relações internacionais, Ciências da educação e Turismo (n=6).

Seguem-se os cursos da área da saúde em Reabilitação Psicomotora, Psicologia e Enfermagem (n=4) e, por último, temos a representar os cursos de Bioquímica e Música um estudante participante, respetivamente.

Verifica-se que existe uma variedade de cursos superiores frequentados por alunos oriundos de Escolas Profissionais e a preferência pela área animal poderá associar-se ao carácter prático e à ligação do curso profissional com a região Alentejo.

3.1.4. Via de acesso ao Ensino Superior

Relativamente à via de acesso dos alunos ao Ensino Superior os resultados estão apresentados no Gráfico 4.

Gráfico 4

Via de acesso ao Ensino Superior por número de estudantes participantes



Das respostas à questão sobre como foi feito o acesso à universidade, apurámos que 65% dos estudantes participantes (n=13) optaram por realizar os exames nacionais. Das restantes opções, 10% fez o acesso pela nova via para diplomados de vias profissionalizantes, 10% pelo concurso para maiores de 23 anos, 10% pelo acesso para estudantes provenientes de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e 5% pelo Concurso Local de Acesso.

3.1.5. Idade à entrada no curso superior na Universidade de Évora no ano letivo 2020/2021

Na Tabela 14, estão representas as idades dos nossos estudantes participantes à entrada do curso de licenciatura.

Tabela 14

Idades dos estudantes participantes

Idade	19	20	21	22	24	26	40
N.º estudantes	3	2	4	7	2	1	1

Concluimos que o estudo teve a participação de estudantes na faixa etária compreendida entre os 19 e os 40 anos de idade, com o maior número de participantes com a idade de 22 anos (n=7) e 21 anos (n=4) representando 55% do total de participantes. Observando os restantes dados da tabela, verificamos que três estudantes ingressaram na universidade com a idade modal, o que significa que nunca reprovaram e terminado o Ensino Secundário ingressaram logo no Ensino Superior (Tabela 14). Todos os outros, por algum motivo (reprovações, mudança de via de ensino ou entrada no mercado de trabalho) ingressaram no Ensino Superior com idade mais avançada.

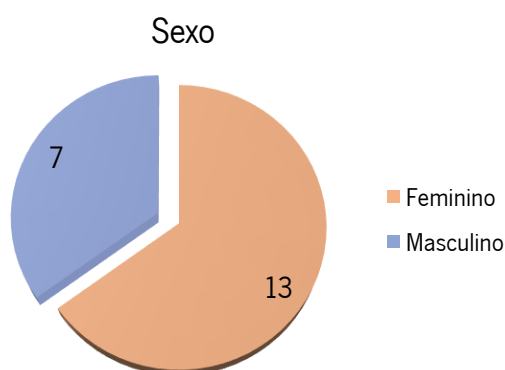
3.1.6. Sexo

Este dado dá-nos a indicação de qual o sexo que predomina nos estudantes oriundos de Escolas Profissionais na Universidade de Évora para comparar com outros estudos.

Os dados recolhidos resultaram no seguinte gráfico (Gráfico 5).

Gráfico 5

Sexo dos estudantes participantes



Relativamente ao sexo, predominam os estudantes do sexo feminino (65%) do total do número de estudantes participantes. Verificamos que no total do grupo turma na maioria dos cursos, onde temos estudantes participantes, também é o sexo feminino com mais elementos e no curso de Ciências da educação, Enfermagem e Psicologia atingem os 75% ou mais de estudantes deste sexo, o curso com maior percentagem de estudantes do sexo masculino, no total do grupo turma, é Agronomia com 71% (Tabela 15).

Tabela 15

Número de elementos por sexo e curso

Ano letivo e Curso superior	N.º Alunos Total por Curso		
	Total	H	M
2020/2021			
Agronomia	44	31	13
Bioquímica	38	17	21
Ciência e Tecnologia Animal	44	18	26
Ciências da Educação	30	6	24
Enfermagem	68	10	58
Enologia	15	7	8
Gestão	64	32	32
Música	39	23	16
Psicologia	52	5	47
Relações Internacionais	58	24	34
Turismo	41	19	22
Reabilitação Psicomotora	27	(1)	(1)

Fonte: DGEEC, RAIDES 2020/21

(1) Um dos sexos tem menos de 3 elementos.

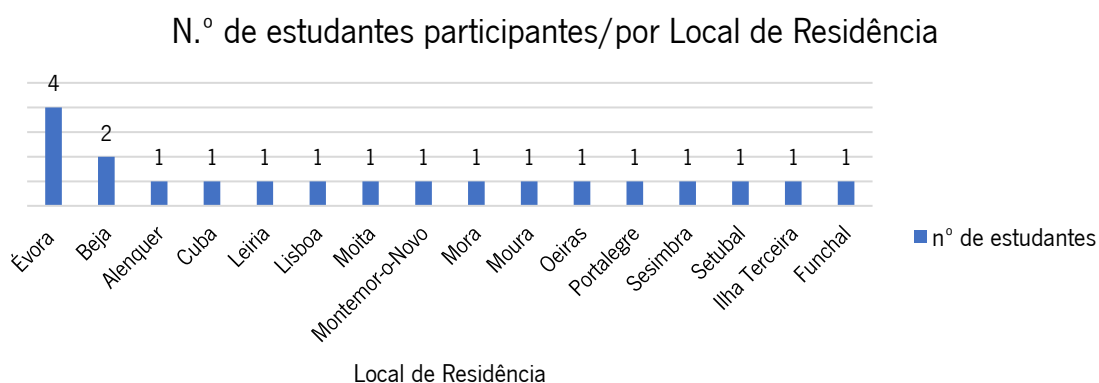
3.1.7. Local de residência

O local de residência é outro dado que nos permite fazer a relação com a proximidade da Escola Profissional e da Universidade de Évora e será discutido, mais à frente, com a associação de outros dados recolhidos nas entrevistas.

O Gráfico 6 mostra o número de estudantes participantes por local de residência.

Gráfico 6

Número de estudantes participantes por local de residência



O local de residência é um fator normalmente a ter em consideração na escolha da universidade, no nosso estudo verificou-se que 55% dos estudantes participantes (n=11) são residentes em Évora ou em localidades que distam a menos de 100 Km de Évora (Beja, Cuba, Montemor-o-Novo, Mora, Moura e Setúbal) e os restantes a mais de 100 Km.

3.1.8. Ano de conclusão do curso profissional

No que respeita ao ano de conclusão do curso profissional, os dados constam na Tabela 16.

Tabela 16

Ano de conclusão do curso profissional

Ano de conclusão EP	2015	2016	2017	2018	2019	2020
N.º de estudantes	2	2	1	5	3	7

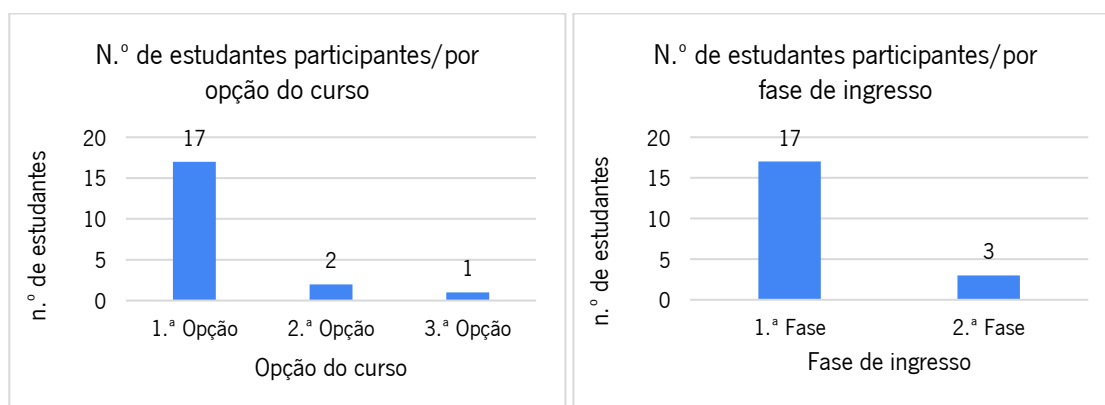
A Tabela 16 mostra-nos que, apenas, 35% dos estudantes participantes terminou o Ensino Secundário e ingressou, imediatamente, no Ensino Superior (n=7). Todos os outros, pelos mesmos motivos apresentados na análise da idade dos estudantes participantes (ver Tabela 14), ingressaram, mais tarde, no Ensino Superior.

3.1.9. Opção e Fase de ingresso no curso superior

Pelo historial dos alunos que optam pelo Ensino Profissional, a opção e fase de ingresso ajuda a compreender e discutir em que situações estes estudantes ingressaram na Universidade de Évora.

Gráfico 7

Opção e fase de ingresso dos estudantes participantes



O Gráfico 7, que se divide em dois quadrantes, representa o número de estudantes participantes por opção de preferência de curso e a fase de ingresso, apurando-se que, 85% dos estudantes participantes, conseguiram ingressar na primeira opção de escolha do curso e na primeira fase. As outras situações ocorreram por falta de média na nota de ingresso conduzindo o(s) estudante(s) a optar por outro curso ou esperar pela segunda fase.

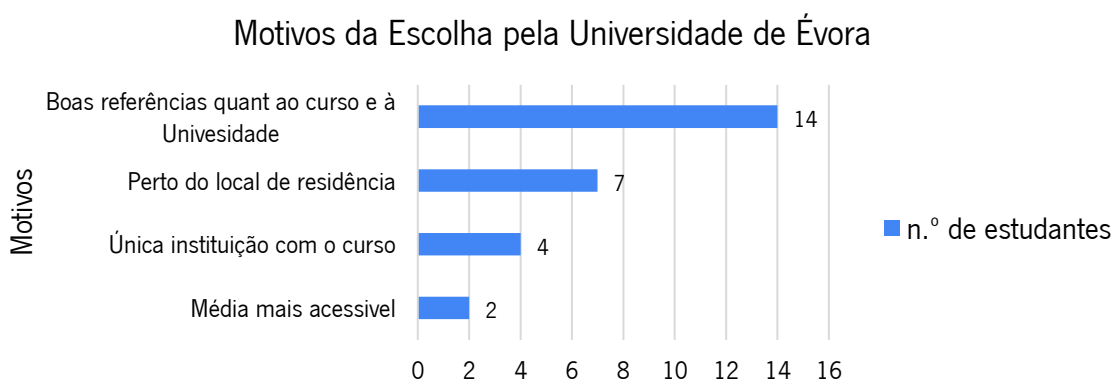
3.1.10. Motivos da escolha pela Universidade de Évora

Os motivos da escolha pela Universidade de Évora parece-nos ser um dado pertinente para o estudo.

Este foi uma questão de resposta aberta para a qual surgiram os resultados que se apresentam no Gráfico 8.

Gráfico 8

Motivos que levaram os estudantes participantes a escolher a Universidade de Évora



Quanto ao(s) motivo(s) pela escolha da Universidade de Évora (pergunta aberta) o mais apontado foi pelas boas referências quanto ao curso e à instituição, descrito por 70% dos estudantes participantes; seguindo-se, o motivo da proximidade com o local de residência anotado por 35% dos estudantes participantes; depois 20% refere ser a única universidade com o curso e, por último, 10% aponta, como razão, o facto de a média ser mais acessível (Gráfico 8).

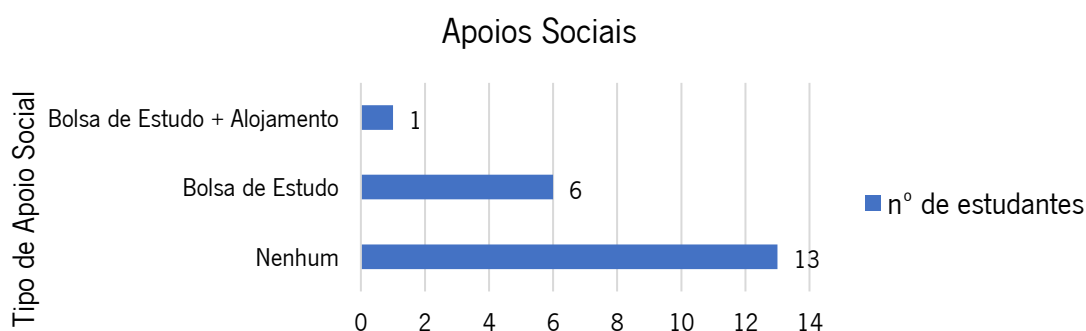
3.1.11. Apoios Sociais

Visto que os alunos que frequentam o Ensino Profissional estão, em geral, caracterizados por situações socioeconómicas menos favoráveis, este dado é importante para se perceber se os estudantes participantes recorreram a apoios sociais.

No Gráfico 9 apresenta-se o tipo de apoios sociais referidos pelos estudantes participantes que usufruem de cada um deles e o número de estudantes participantes que não recorreu a nenhum tipo de apoio social.

Gráfico 9

Número de estudantes participantes com apoios sociais



Pelo Gráfico 9 a maioria dos estudantes participantes não usufrui de nenhum apoio social (65%), quanto aos outros, 30% tem bolsa de estudo e 5% tem bolsa de estudo e alojamento.

3.1.12. Discussão dos dados recolhidos com os questionários

Os dados acima apresentados foram, fundamentalmente, de carácter quantitativo com o desígnio de conhecer algumas características dos nossos estudantes participantes e posteriormente fazer-se a seleção da população para o estudo. Por este motivo, optamos por fazer a discussão dos resultados de forma conjunta mediante a corroboração entre alguns dos dados obtidos, sendo que, nos pontos 3.2. e 3.3. desenvolvemos alguns deles com mais minúcia com a conciliação da informação recolhida nas entrevistas, que tiveram como objetivo aprofundar alguns destes dados quantitativos, descritos acima.

Assim sendo, os dados sobre a **Escola Profissional frequentada**, os **cursos profissionais e superior escolhidos**, o **local de residência** e a **via de acesso** à universidade, são dados que aqui apresentamos e que serão explorados e aferidos nos pontos 3.2. e 3.3.

No que respeita aos restantes dados, estudos publicados ao longo dos anos pela DGEEC, sobre jovens no pós-secundário, são a fonte principal que nos permitem aferir as tendências com os nossos resultados. A comparação com estes estudos tem interesse pelo facto de podermos verificar se a nossa população, que sendo reduzida, apresenta dados semelhantes a estes estudos de populações abrangentes.

Assim, para o primeiro dado em discussão, a DGEEC (2020b, p.7) refere que as **idades de conclusão do curso profissional** foram, “na maioria, igual ou superior a 20 anos (64%)”. Este

dado corrobora os dados apresentados no nosso estudo com 60% dos estudantes participantes com ≥ 20 anos (cálculo da diferença entre **ano de conclusão do secundário** e **idade à entrada da universidade**).

Estas idades são resultado do número de retenções e transferência, a meio do ano letivo ou no ano seguinte, dos estudantes que frequentam o Ensino Regular e optam por passar para o Ensino Profissional. Esta situação é descrita por alguns autores, que referem que os cursos gerais das escolas secundárias são assinalados como tendo matérias muito difíceis e os alunos não gostarem de andar na escola e não estudarem, porque não davam resposta para a formação que muitos jovens procuravam, daí que a procura de escolas profissionais começou por chamar a atenção dos jovens com reprovações no Ensino Regular ou que tinham abandonado os estudos, fruto da reprovação sucessiva e da desmotivação (Azevedo, 2009; Santos 2016), acabando os estudantes por atrasar pelo menos um ano de escolaridade. Analisando os nossos dados constata-se que muitos optam pelo Ensino Profissional depois de se verificarem que não estão a alcançar o sucesso no Ensino Regular. Esta realidade aplica-se a 60% dos nossos inquiridos que apresentaram reprovações no Ensino Básico, no 10.º ano ou acabaram por pedir transferência. Por outro lado, devido à divulgação dos cursos profissionais, alguns estudantes optam pelo Ensino Profissional sem nunca terem reprovado, mas sim porque se sentem desmotivados e procuram algo que lhes faça mais sentido tomando a decisão antes retenção ou reprovação. Quanto à decisão de mudar do Ensino Regular para o Ensino Profissional, 40% dos nossos inquiridos optaram por mudar, mesmo sabendo que o Ensino Regular é a via mais escolhida e recomendada para quem quer prosseguir estudos, enquanto, o Ensino Profissional, ainda, é uma via que causa alguma hesitação na sua escolha.

Passando aos dados recolhidos sobre a **idade à entrada da universidade**, existe uma predisposição para deduzir que os estudantes oriundos do Ensino Profissional ingressam com mais idade porque tiveram retenções ao longo do seu percurso escolar até à universidade; também há alunos que interrompem os estudos para se prepararem para os exames ou, primeiro ingressam no mercado de trabalho e, só mais tarde, no Ensino Superior, sem nunca terem tido retenções.

Neste estudo verificou-se que 35% dos estudantes entrou na universidade imediatamente após conclusão do curso profissional; 35% interrompeu os estudos para se preparar para os exames de ingresso à universidade; 15% ingressou num CTeSP e os restantes 15% foram trabalhar antes da tomada de decisão de prosseguir estudos.

Em relação aos estudantes participantes, 40% (n=8) nunca reprovaram, dos quais: 20% (n=4) parou os estudos um ou mais anos antes de ingressar na universidade, 10% (n=2) não conseguiu ingressar na universidade e entraram num CTeSP e apenas 5% (n=1) ingressou imediatamente na universidade após conclusão do curso profissional. Os outros 5% (n=1) trata-se de um caso particular, em que não houve interrupção entre o Ensino Profissional e o ingresso na universidade, mas a sua idade avançada deve-se ao facto de ter frequentado o curso profissional tardiamente (P15), situação singular que ocorreu num país estrangeiro.

Resumindo, a idade mais avançada à entrada da universidade não é apenas consequência dos estudantes com reprovações, acrescem as situações acima referidas que impedem que estes estudantes consigam ingressar na universidade imediatamente após a conclusão do Ensino Secundário e que discutimos com mais especificidade nos pontos seguintes (3.2. e 3.3.).

Acerca do **sexo**, segundo a DGEEC (2020b, p.10) verificou-se que a presença do sexo masculino é maioritária nos cursos profissionais com uma percentagem de 54%, mas no prosseguimento de estudos “as raparigas são as que mais se encontravam exclusivamente a estudar (65% face a 58%)”. Este dado coincide com os resultados apurados no nosso estudo com 70% dos estudantes participantes do sexo feminino, o mesmo acontecendo do levantamento efetuado para cada um dos cursos, onde, num total de doze cursos em nove o sexo feminino está em maioria, num está em igualdade e apenas em dois cursos está em minoria (ver Tabela 15).

No que toca à **opção e fase** de ingresso na universidade, no estudo da DGEEC (2020b), lê-se: “A maioria destes jovens frequentaram cursos que foram a sua 1.^a opção (82%), apesar de existir um decréscimo de 3 p.p. (85%) em relação a 2010” (p.31). Perante os nossos dados o resultado foi que 85% dos estudantes participantes ingressaram na 1.^a opção e 1.^a fase. O motivo de 15% ter ingressado na 2.^a ou 3.^a opção e 2.^a fase foi devido à média de ingresso ser baixa.

À questão aberta sobre os motivos da **escolha pela Universidade de Évora**, 70% dos estudantes participantes apontou as boas referências ao curso e à universidade. Seria esperado que a localização geográfica fosse apontada como um dos principais fatores da escolha da instituição de ensino, por motivos económicos e emocionais pelo afastamento da família e meio social, tal como foi referido noutros estudos (Tavares, 2012; Vieira, 2018).

Os últimos dados a discutir neste ponto, são os resultados dos estudantes participantes que recorreram a **apoios sociais** onde apurámos 35% com recurso a bolsa de estudo. Significa isto que, apesar de se caracterizar os estudantes oriundos do Ensino Profissional como de “origens socioeconómicas também mais desfavoráveis” (Duarte, 2012, p.12), os que prosseguem estudos

têm condições mais favoráveis, sejam elas ao nível de apoio familiar ou melhores condições pessoais. Este panorama verifica-se através dos relatos de alguns dos nossos estudantes participantes que realçam a condição financeira como um fator comprometedor na decisão de prosseguir estudos, nomeadamente:

P1, 265/267- Nunca pensei muito no Ensino Superior, porque lá está, não havia ninguém na família que fosse licenciado e as condições financeiras também nunca foram as melhores para prosseguimento de estudos.

P17, 35/53- Isto tem a ver com mudança de vida (...) nunca tive o desejo de ir para a universidade, talvez por motivos financeiros, (...) sou a primeira pessoa do lado materno, sou a única pessoa que está a tirar um curso universitário porque nunca se falava. Venho de um meio muito pequeno em que o objetivo é estudar e trabalhar, só! Por motivos financeiros. Depois no segundo ano do curso, surgiu uma mudança familiar enorme, os meus pais passaram de desempregados e começaram a trabalhar cá em Évora e viemos viver para cá, onde há uma universidade. [citação cortada]

3.2. Caracterização dos estudantes que ingressaram na Universidade de Évora, relativamente ao seu percurso escolar no Ensino Secundário

A apresentação e discussão que se segue é referente aos dados recolhidos e consequente categorização resultante da análise de conteúdo sobre o percurso escolar no Ensino Secundário dos nossos estudantes participantes.

O desenvolvimento deste ponto é apresentado por categorias ou aglomeração de categorias em caso de pertencerem ao mesmo tema.

3.2.1. **Categoria A: Motivos** das razões da escolha do Ensino Profissional como via de ensino.

Da análise de conteúdo surgiram 5 subcategorias das razões da escolha do Ensino Profissional: **A1. Pedagógicos; A2. Profissionais; A3. Aconselhamento ou divulgação; A4. Incentivos; A5. Outros.**

As subcategorias dividiram-se por indicadores, para entender de uma forma mais detalhada os motivos que levaram os estudantes participantes a optar pelo Ensino Profissional.

Na Tabela 17 podemos observar as subcategorias, os indicadores e o número de unidades de registo.

Tabela 17

Matriz categorização das Razões da escolha do Ensino Profissional

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	NTUR (1)	NTP (2)
A1. Pedagógicos	A1.1. Dificuldades ou desinteresse no currículo do Ensino Regular	P1, P2, P2, P3, P3, P3, P6, P6, P7, P8, P9, P9, P9, P12, P13, P14, P14, P17, P17, P19, P19, P20, P20, P20, P20	25	13
	A1.2. Currículo com componente prática	P1, 36/37; P2, 91/92; P5, 13/14; P5, 22 a 24; P8, 104; P8, 131 a 133; P9, 20/21; P11, 13 a 15; P13, 15 a 17; P15, 36/37; P16, 19/20; P16, 20/21; P16, 24	13	9
	A1.3. Formação em Contexto de Trabalho	P2, P9, P15, P18	4	4
	A1.4. Acesso a Erasmus	P1	1	1
A2. Profissionais	A2.1. Preparação e qualificação para o mercado de trabalho	P2, P2, P2, P4, P7, P10, P11, P13, P15, P15, P17, P17, P19	13	9
	A2.2. Nível de qualificação	P1, P15	2	2
A3. Aconselhamento ou divulgação	A3.1. Por familiares ou amigos	P2, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P11, P13, P14, P17, P18, P19, P20	15	14
	A3.2. Pela Escola	P2, P2, P3, P12	4	3
	A3.3. Por outros meios	P3, P14,	2	2
A4. Incentivos	A4.1. Apoios financeiros	P2, P2, P17	3	2
A5. Outros	A5.1. Circunstâncias da vida pessoal	P7, P15, P15	3	2

(1) Número total de Unidades de Registo (2) Número total de participantes

No que se refere aos Motivos, dos 20 estudantes participantes, 90% fizeram referência a motivos pedagógicos, 55% a motivos profissionais, 80% tiveram aconselhamento ou conheceram o Ensino Profissional por divulgação, 10% acrescem o motivo de os cursos profissionais darem incentivos e 10% fizeram a escolha por outros motivos.

3.2.1.1. Motivos pedagógicos

Note-se que, dos 20 estudantes participantes, nove frequentaram o 10.º ano no Ensino Regular e um frequentou o 12.º ano e só depois pediu transferência para o Ensino Profissional; dois dos estudantes participantes logo no 7.º ano optaram por um Curso de Educação e Formação e, depois, continuaram no Ensino Profissional; os restantes oito estudantes participantes optaram por ingressar no Ensino Profissional após concluírem o 9º ano no Ensino Regular.

As referências a motivos pedagógicos apresentaram como principal motivo, o da transição do Ensino Regular para o Profissional, a procura de alternativas para colmatar as dificuldades ou desinteresse no currículo do Ensino Regular (A1.1. - 65%), seguido do motivo de os cursos profissionais terem uma forte componente prática, ao longo das aulas, na Formação em Contexto de Trabalho em períodos distintos e no programa Erasmus (A1.2., A1.3. e A1.4. - 70%).

Os motivos pedagógicos destacados para o indicador A.1.2., Dificuldades ou desinteresse no currículo do Ensino Regular, foram:

P2, 78- (...) é as alternativas, como dizem, mais fáceis.

P3, 30/33- (...) para concluir o 9.º ano eu já tinha estado no curso (CEF) porque não senti que me estava a enquadrar no Ensino Regular, sentia que nenhuma daquelas áreas me diziam nada e não estava de certa forma a conseguir acompanhar os meus colegas. Chumbei duas vezes, no 7.º e no 8.º ano (...)

P9, 17 a 21- (...) eu sabia que ia ter algumas dificuldades se fosse pelo Ensino Normal e porque a cativação que eu tinha em relação ao Ensino Normal não era muito grande, porque ia ser mais do mesmo e ali deram-me a opção de outras coisas, fazer um estágio, ter aulas práticas e então foi isso que eu gostei o ser diferente não ser sempre aquilo (...)

P18, 9/10- (...) ela falou-me das disciplinas, e assim, e eu realmente gostei e achei muito mais interessante do que ir para o Regular, (...)

Os motivos pedagógicos apresentados pelos estudantes participantes remetem-nos para problemas com a adaptação ao currículo do Ensino Regular pelas suas matérias muito teóricas

que levam os alunos à desmotivação e insucesso por não sentirem que essas matérias trazem benefícios para o futuro, ou por serem difíceis de aprender.

Para o indicador A1.1., Currículo com componente prática, podemos ler as seguintes citações:

P1, 36/37- (...) gostava muito da prática que esses cursos tinham e queria ganhar competências e não só o conhecimento científico.

P5, 13/14 (...) percebi que queria uma parte mais prática, mais específica e não era no Regular que isso havia, (...)

P8, 131 a 133- (...) quem vai para o Ensino Profissional normalmente somos desinteressados no estudo, à partida, e somos interessados na parte prática e nos métodos práticos.

Para os estudantes participantes percebeu-se que a prática foi importante na aprendizagem e facilitadora na aquisição de conhecimentos, sendo uma componente formativa que não faz parte do currículo do Ensino Regular, mas que integra a matriz curricular do Ensino Profissional.

Acresce como motivos da opção pelo Ensino Profissional, mais 2 indicadores direcionados para a prática, o A1.3., Formação em Contexto de Trabalho:

P9, 19/20- (...) deram-me a opção de outras coisas, fazer um estágio, (...)

P18, 13- (...) tem estágio e achei interessante.

E, o indicador A1.4., Acesso a Erasmus, referenciado apenas por um estudante participante, mas que é de relevância:

P1, 40- (...) para além do acesso ao Erasmus.

3.2.1.2.Motivos profissionais

Por outro lado, é motivo de opção pelo Ensino Profissional a prática, que tem impacto na experiência profissional, por ser uma modalidade dual, para além de dar equivalência ao 12.º ano de escolaridade, também, prepara os estudantes para o mercado de trabalho, após conclusão do Ensino Secundário.

As referências a motivos profissionais foram apontadas por 55% dos estudantes participantes, divididas por 2 indicadores.

Relativamente ao primeiro indicador encontrado, A2.1. Preparação e qualificação para o mercado de trabalho, foi motivo apontado por 45% dos estudantes participantes salientando-se as seguintes citações:

P2, 58/59- (...) no Ensino Regular estamos 3 anos que no Ensino Profissional estamos a abrir caminho para nos preparar para trabalhar, ao ver que o Profissional me dava essas garantias dai ter mudado (...)

P4, 23/24- (...) já que não era minha intenção continuar os estudos se calhar o curso por via profissional dava-me logo abertura, como tinham estágios e assim, para o mercado de trabalho.

P11, 15 a 17- (...) se me acontecesse alguma coisa e eu não conseguisse ir para a universidade, pelo menos acabar o Secundário e já ter alguma experiência para o mercado de trabalho.

P13, 24 a 27- (...) Fui muito bem preparada na minha escola, para caso não conseguisse ingressar na universidade ou se calhar chegar ao final do 12.º ano e simplesmente não apetecer ir para a universidade, eu ia bem preparada, acho eu, para ingressar no mercado de trabalho, (...)

Verificamos que foi motivo da opção pelo Ensino Profissional duas situações: o não ter intenção de prosseguir estudos ou caso não conseguisse ingressar na universidade ter uma certificação para o mercado de trabalho, fator importante para estes estudantes participantes.

Para o segundo indicador, A2.2. Nível de qualificação, teve citações por parte de 10% dos estudantes participantes que referiram o seguinte:

P1, 37/38- (...) nível com que saímos dos cursos profissionais é superior ao nível secundário regular, (...)

P15, 69 a 73- (...) a contabilidade e o empreendedorismo surgiram porque é uma Organização Mundial, agora não me lembro do nome exato, que fez isso com as escolas interessadas nessa Organização, porque nesse curso de empreendedorismo é um curso que pode ser válido segundo aquela Organização para qualquer parte do mundo e a nossa foi escolhida para dar esse curso, então eu sou uma delas.

Desta forma, o Ensino Profissional prepara os seus estudantes para o mercado de trabalho e confere dupla certificação, facto que os estudantes participantes consideram uma vantagem em relação à frequência do Ensino Regular.

3.2.1.3. Aconselhamento ou divulgação

Os motivos mais importantes da opção pelo Ensino Profissional foram os Pedagógicos e os Profissionais, mas surgiram referências à opção por aconselhamento ou por conhecimento por outros meios com um total de 21 citações divididas por 3 indicadores.

O indicador com mais influência foi o A3.1., Por familiares ou amigos, referido por 70% dos estudantes participantes que disseram:

P2, 220/221- (...) tive pilares familiares que me disseram que se não queria prosseguir estudos no Regular para ir para o Profissional (...)

P6, 18- (...) foi uma tia que está envolvida na área (...)

P11, 13- (...) eu tinha amigos meus no Ensino Profissional (...)

P20, 17- (...) O meu pai é que recomendou para entrar na Escola Profissional.

O segundo indicador foi, A3.1. Pela Escola, no qual 15% dos estudantes participantes tiveram aconselhamento pela mesma através de realização de testes psicotécnicos, visitas a Escolas Profissionais ou aconselhamento por parte dos professores que conheciam esta via, referindo que:

P2, 62/63- (...) fazem-se aqueles testes psicotécnicos (...) eu recorde-me, fomos visitar escolas (...)

P2, 65/66- (...) A escola que frequentava no 9.º ano fez a divulgação das escolas e dos cursos profissionais e aplicavam os tais testes.

P12, 23 a 26- (...) na altura a diretora de turma perceber que eu não estava motivada (...) e o filho dela esteve nessa Escola Profissional e ela falou nesse curso, eu depois fui pesquisar, fui informar-me e achei que era uma boa opção.

Por último, 10% dos estudantes participantes conheceram o Ensino Profissional e tomaram a opção por esta via pelo indicador, A3.3. Por outros meios, dizendo:

P3, 38/39 – (...) e fomos à Futuralia nesse ano; foi então que eu descobri o curso (...)

Podemos entender que o conhecimento ou opção da via pelo Ensino Profissional foi, principalmente, aconselhada por familiares ou amigos que conheciam este modelo de ensino; em segundo plano, existem algumas escolas que fazem testes psicotécnicos e aconselham o Ensino Profissional e há menos divulgação por outros meios.

3.2.1.4. Incentivos

Os incentivos, apesar de não terem sido referenciados por muitos estudantes participantes foram lembrados por 10% (n=2), para os quais inserimos no indicador, A4.1. Apoios financeiros. Os estudantes participantes salientaram, como motivo acrescidos aos restantes já apresentados, a situação dos apoios que as Escolas Profissionais oferecem:

P2, 72/73- (...) a gente tinha um pequeno incentivo, recebíamos diariamente um subsídio de refeição e no fim do mês também recebíamos, (...)

P17, 18- (...) a escola tinha um apoio específico para os estudantes, que oferecia o transporte (...)

3.2.1.5. Outros

Emergiram 10% de casos que optaram pelo Ensino Profissional pelo motivo que inserimos no indicador A5.1., Circunstâncias da vida pessoal. Estes dois estudantes participantes seguiram a via do Ensino Profissional porque:

P7, 22/23- (...) só tinha 5 disciplinas do conservatório e tive que arranjar algo para fazer o Ensino Secundário (...)

P15, 50/51- (...) eu até me inscrevi para ir fazer advocacia numa escola de direito, depois fiquei doente e demorei a ir matricular-me.

P15, 58- Como não consegui [curso de advocacia], devido ao atraso, eu decidi fazer um curso profissional.

Discussão da categoria A

Os motivos da escolha do Ensino Profissional como via de ensino são referidos segundo alguns autores porque “os cursos profissionais estão direcionados para uma integração imediata no mercado de trabalho após a conclusão do Ensino Secundário” (DGEEC 2020a. p.26), com uma boa preparação na área do curso (Santos, 2016), sendo a qualificação e certificação de grande importância no currículo profissional (Alves et al., 2001; Frazão, 2005; Mendes, 2009; Neves, 2012; Pacheco, 2014). São, ainda, motivos para a escolha por esta via de ensino o facto de os alunos não gostarem das matérias dos cursos gerais e haver alguma facilidade nos estudos pela aquisição dos conhecimentos de uma forma mais prática com oportunidade de terminar o 12.º ano com perspectivas de ingressar no mercado de trabalho, dando um sentido lógico aos estudos

(Frazão, 2005; Santos, 2016). É ainda considerado como “podendo” ser um fator influenciador da escolha pelo Ensino Profissional, estudantes com poucos recursos monetários que procuram rapidez em começar a trabalhar como condição de uma vida melhor. Muitas vezes, o que acontece, é estes estudantes iniciarem a sua vida ativa e, mais tarde, voltarem aos estudos (Santos, 2016).

Comparativamente com o nosso estudo, 90% dos estudantes participantes escolheu o Ensino Profissional por motivos pedagógicos estando no topo da lista as dificuldades ou desinteresse no currículo do Ensino Regular e a seguir a forte componente prática em diferentes contextos (escolar, FCT e Erasmus), tal como descrevem os autores acima.

Dentro dos motivos profissionais, 55% dos estudantes participantes destacou a escolha desta via por oferecer melhor preparação e qualificação para o mercado de trabalho, algo referenciado por vários autores consultados (Alves, 1999; Azevedo 2009; Cardin,2005).

O aconselhamento e divulgação desta via de ensino por terceiros é importante para a decisão de mudar, 95% dos estudantes participantes teve opiniões e informações sobre o Ensino Profissional principalmente por familiares e amigos, verificando-se a fraca divulgação pelas escolas e outros meios, apesar de, Fernandes (2009) dizer que a divulgação acontece “não só através dos amigos e da família, mas também pelos mecanismos institucionais da escola que disponibilizou informação sobre os cursos” mas a “maioria dos alunos nunca ter tido uma conversa com um orientador vocacional” (p.33). Tem existido uma procura em divulgar a diversificação das ofertas formativas, com a expansão desta via de ensino, mas, ainda, não é tão divulgada como o desejado, uma tendência antiga onde se verifica que “deixou de haver divulgação maciça junto da população do ensino básico acerca das novas oportunidades de formação” (Azevedo, 1999b, p.5). Em parte, o nosso estudo comprova a falta desta divulgação mais ampla das escolas junto dos seus alunos.

A referência a condições socioeconómicas mais desfavoráveis e os incentivos oferecidos pelas escolas profissionais pode ser uma vantagem para a escolha da via de Ensino Profissional, apesar de não estar explícito na revisão da literatura e, no nosso estudo, apenas 10% dos estudantes participantes refere este facto. Se compararmos com as Escolas Profissionais, o que têm a mais do que as escolas do Ensino Regular é o subsídio de alojamento, que não se aplica a estas últimas tendo em conta que os alunos frequentam a escola da área de residência, ou muito próxima. Todos os outros apoios são viáveis de obter junto do gabinete de ação social de cada escola, daí este não ser um fator que se considere determinante, à partida na escolha da via de Ensino Profissional.

3.2.2. Categoria B: Razões da escolha do curso profissional

Após compreendermos os motivos da escolha pela via de Ensino Profissional quisemos saber quais as razões da escolha do curso. Para esta categoria B. Razões da escolha do Curso Profissional, da análise de conteúdo surgiram 3 subcategorias: **B1. Pessoais/Familiares**, **B2. Ingresso no mercado de trabalho** e **B3. Prosseguimento de estudos**.

À semelhança do ponto anterior as subcategorias dividiram-se por indicadores, para entender de uma forma mais detalhada os motivos que levaram os estudantes participantes a escolher o Curso Profissional.

Na tabela seguinte (Tabela 18) podemos observar as subcategorias, os indicadores e o número de unidades de registo para esta categoria.

Tabela 18

Matriz categorização das Razões da escolha do curso profissional

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	NTUR (1)	NTP (2)
B1. Pessoais/Familiares	B1.1. Gosto pessoal	P1, 70; P3, 41/42; P4, 27; P5, 15; P6, 25; P7, 40/41; P8, 23; P9, 12; P9, 15; P10, 8/9; P11, 26/27; P12, 26/27; P13, 17; P13, 36/37; P14, 13; P14, 30/31; P15, 59; P17, 11/13; P18, 22/24; P19, 36/36; P20, 30.	21	18
	B1.2. Proximidade escola/local de residência/família	P1, 47/48; P2, 51; P2, 101/102; P3, 40; P4, 27; P5,26; P7, 19/21; P8, 32; P13, 40/41; P14, 18; P17, 17/19.	11	10
	B1.3. Experiências familiares na área	P1, 51/52; P10, 7/9; P14, 13; P14, 29/30;	6	5

		P15, 58/61; P20, 30/32.		
	B1.4. Alternativas e vocação	P1, 71/72; P6, 15/16; P6, 19/20; P9, 11/15; P18, 21/22.	5	4
B2. Ingresso no mercado de trabalho	B2.1. Vontade de trabalhar de futuro na área	P2, 98/99; P3, 57/59; P5, 33/34; P6, 26/27; P10, 8; P11, 29; P15, 53/54; P15, 58/59; P16, 32/34; P17, 12/13; P19, 17; P20, 162/164.	12	11
B3. Prosseguimento de estudos	B3.1. Relação entre a área do Ensino Secundário e do Ensino Superior	P9, 28/31; P9, 38/39; P12, 27/28; P13, 17; P14, 15; P18, 11/12; P19, 16/17.	7	6

(1) Número total de Unidades de Registo (2) Número total de participantes

No que concerne às Razões que levaram os 20 estudantes participantes a escolher o curso profissional que frequentaram, 90% fizeram referência a razões pessoais e familiares, 55% razões de ingresso no mercado de trabalho e 30% a prosseguimento de estudos.

O indicador **B1.1. Gosto pessoal**, foi o que se destacou dos restantes indicadores mostrando que a escolha do curso profissional foi uma área de interesse e com a qual os estudantes participantes se identificavam, contabilizando 90% dos participantes, com algumas das seguintes falas:

P11, 26/27- (...) desde pequeno sempre gostei de gerir o dinheiro, desde novo.

P13, 36/37- (...) eu apercebi-me que era uma área muito interessante com um leque muito variado de profissões e isso moveu-me a chegar até aqui e a seguir.

P17, 11/13- (...) foi mesmo porque dentro do leque que estava disponível só aquele é que me interessava mais até porque sempre gostei daquela área (...) e estava a ver-me a fazer isto o resto da vida, (...)

O segundo indicador, **B1.2. escola/local de residência/família**, foi razão da escolha do curso para 50% dos estudantes participantes, juntando o gosto pela área e a viabilidade económica:

P1, 47/48- (...) só que eu era muito novinha, os meus pais não me queriam em Lisboa sozinha e acabei por ficar na escola mesmo ao pé de casa.

P2, 101/102- (...) tinha de ir para um profissional e a mais perto de casa era esta e a nível económico viável, foi essa.

P7, 19/21- (...) ainda ingressei no 10.º ano como aluno de ciências e tecnologias, mas só que como o conservatório era em (local) e não na (local), que é de onde eu sou e por isso ficava longe, eu tive de optar por outros caminhos (...)

O indicador **B1.3. Experiências familiares na área**, foi outra das razões que influenciou a escolha do curso para 25% dos estudantes participantes, por terem familiares que exerciam essa(s) atividade(s) e cresceram a ver e a ajudar os familiares nas tarefas, apanhando o gosto pela área e se verem a continuar os negócios da família, referindo que:

P10, 7/9- (...) foi porque eu não tinha intenções de estudar mais, era só porque eu sempre tive essa atividade na família (a área do curso profissional), sempre foi uma coisa que me atraiu, (...)

P14, 13- (...) toda a vida andei sempre com o meu pai no campo (...)

P20, 30/32- (...) eu cresci com o meu pai e a minha mãe que sempre foram empresários e isso pronto fica um bocadinho comigo, tipo eu acho que isto é melhor para mim.

A juntar aos indicadores anteriores, 20% dos estudantes participantes escolheram o curso profissional em busca de alternativas às áreas do Ensino Regular e a realização de testes psicotécnicos para orientação vocacional conduziram-nos para a área que frequentaram, inserindo-se no indicador **B1.4. Alternativas e vocação**:

P1, 71/72- (...) fazemos sempre psicotécnicos para eles verem para que áreas é que nós estamos realmente vocacionados e eu abri essas áreas de cozinha, restaurante e bar, (...)

P6, 15/16- Então comecei a procurar outras alternativas e quando descobri este curso de (nome), foi certo, era mesmo aquilo que eu queria.

Na subcategoria seguinte, **B2. Ingresso no mercado de trabalho**, verificou-se que a razão da escolha do curso profissional teve em ponderação o indicador **B2.1. Vontade de trabalhar de futuro na área**, desta forma 55% dos estudantes participantes, para além de gostarem da área,

tinham intenção de vir a trabalhar na mesma de futuro, caso não ingressassem no Ensino Superior ou para complementar os estudos:

P3, 57/59- Era muito mais benéfico fazer alguma coisa mesmo que eu não quisesse ir para a universidade, acabasse o Secundário e pudesse fazer alguma coisa porque ia ter preparação para isso enquanto a fazer o Ensino Normal não iria conseguir.

P5, 33/34- (...) o curso profissional abre-nos outros caminhos, o mercado de trabalho era uma opção para mim caso não continuasse a estudar.

P10, 8- (...) eu sempre tive essa atividade na família (a área do curso profissional), (...)

Por último surgiu, ainda, a subcategoria **B3. Prosseguimento de estudos** que, para 30% dos estudantes participantes, visto já terem na ideia o prosseguimento de estudos ao nível superior, tiveram em conta o indicador **B3.1. Relação entre a área do Ensino Secundário e do Ensino Superior:**

P12, 27/28- (...) permitia-me prosseguir estudos para o Ensino Superior e para a área que eu gostava.

P13, 17- (...) eu já tinha uma ideia de seguir esta área (...)

Discussão da categoria B

A escolaridade obrigatória inicia-se em escolas do Ensino Regular (1.º ciclo), só após essa experiência é que os estudantes, de forma geral, chegam à conclusão de que “os cursos científico-humanísticos são uma via de ensino demasiado académica inadequada às aspirações e capacidades de alguns alunos que têm pouco interesse pelo estudo e não gostam de ir à escola” (OCDE, 1989, citado por Fernandes, 2009, p. 33).

Os estudantes escolhem o curso profissional principalmente pelo gosto na área e pela aprendizagem de uma profissão com expectativa de vir a trabalhar nessa área (Santos, 2016). A escolha também é importante para o futuro escolar dos jovens que, tendo a ideia de prosseguir estudos, fazem a sua escolha com a intenção de continuar na mesma área para vir a desempenhar a profissão desejada (43%) e por ser um curso do seu agrado (40%), segundo dados da DGEEC (2020b, p.19).

Mediante o nosso estudo, 90% dos estudantes participantes fez efetivamente a sua escolha por gosto e por ver-se a trabalhar, de futuro, nessa área. Também as experiências familiares no

sector e os testes psicotécnicos são mais um reforço que confere aos estudantes a certeza de querer escolher uma determinada área em detrimento de outras.

A vontade de trabalhar de futuro na área está ligada ao gosto e vocação dos estudantes, independentemente de ingressarem no Ensino Superior. Para os que têm a certeza de querer prosseguir estudos, a escolha é feita numa linha de continuidade que liga o curso profissional com o curso Ensino Superior. Esta relação foi desde o início ponderada por 30% dos nossos estudantes participantes que, no Ensino Secundário, já tinham decidido prosseguir estudos na mesma área. Com os dados recolhidos neste estudo, na Categoria L, verificamos que, no momento, em que os estudantes tomaram a decisão de continuar a estudar, a maioria dos participantes, estabeleceu a relação entre o curso do Ensino Secundário com a escolha do curso do Ensino Superior.

3.2.3. Categoria C: Decisão do prosseguimento de estudos para o Ensino Superior

Quisemos compreender com este estudo se o prosseguimento de estudos, destes 20 estudantes participantes que optaram por frequentar o Ensino Profissional, sempre foi intenção ao longo do seu percurso académico ou quando é que foi tomada essa decisão.

Assim, nesta **categoria C. Decisão** do prosseguimento de estudos para o Ensino Superior, da análise de conteúdos surgiu 1 subcategoria: **C1 Intenção de prosseguir ou não para o Ensino Superior.**

Da interpretação dos dados emergiram 3 indicadores (C1.1. Sempre teve intenção de prosseguir para o Ensino Superior; C1.2. Tomada de decisão durante a frequência no Ensino Secundário e C1.3. Tomada de decisão após o ingresso no mercado de trabalho).

Na tabela seguinte (Tabela 19) podemos observar as subcategorias, os indicadores e o número de unidades de registo.

Tabela 19

Matriz categorização da Decisão do prosseguimento de estudos para o Ensino Superior

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	NTUR (1)	NTP (2)
C1. Intenção de prosseguir ou não para o Ensino Superior	C1.1. Sempre teve intenção de prosseguir para o Ensino Superior	P3, 62; P5, 32/33; P9, 42; P11, 31/32; P12, 35; P13, 24; P13, 27/28; P14, 15; P14, 37; P15,	15	11

		79; P15, 81/82; P15, 85/87; P18, 26; P19, 66/67; P20, 42/43.		
	C1.2. Tomada de decisão durante a frequência no Ensino Secundário	P1, 81/85; P1, 265/267; P1, 270/272; P7, 61; P8, 35/36; P8, 87; P10, 23/26; P17, 35/53.	8	5
	C1.3. Tomada de decisão após o ingresso no mercado de trabalho	P2, 117/120; P4, 42/43; P6, 39/42; P6, 45/48; P16, 40/42; P16, 45/49.	6	4

(1) Número total de Unidades de Registo (2) Número total de participantes

Verificamos que, sempre teve intenção de prosseguir para o Ensino Superior (**indicador C1.1.**) 55% dos 20 estudantes participantes, afirmando que:

P3, 62- Eu sempre tinha pensado em realmente entrar na universidade (...)

P13, 24- Eu sempre quis prosseguir estudos universitários, (...)

Já a tomada de decisão durante a frequência no Ensino Secundário (**indicador C1.2.**) foi referenciada por 25% dos estudantes participantes e a decisão acontece porque, ao frequentar o Ensino Profissional, surgiu uma disciplina que desenvolveu o interesse em querer saber mais ou a tomada de consciência de que ficar apenas com o 12.º ano não era suficiente:

P1, 81/85- (...) inicialmente achava que o 12.º iria ser suficiente (...) No entanto eu tive Psicologia no Ensino Profissional, (...) e comecei a interessar-me e achei que poderia seguir os estudos um bocadinho mais para a frente, não de imediato, (...)

P8, 35/36- No 10.º e 11.º era acabar e ir trabalhar, depois 12.º comecei a pensar que se calhar não tinha qualidade de vida e que não era bem aquilo que eu queria, (...)

Os restantes 20% de estudantes participantes tomaram a decisão após o ingresso no mercado de trabalho (**indicador C1.3.**), inicialmente consideraram que ter o 12.º ano seria suficiente e só quando começaram a trabalhar e a perceber a realidade é que decidiram que para ter melhores condições o Ensino Superior seria vantajoso:

P2, 117/120- (...) comecei a trabalhar e comecei a achar que ainda era muito novo e pessoas muito mais velhas que eu com o trabalho que eu exerço com a mesma categoria que eu e eu tinha

apenas 19 anos. Eu pensei, isto não é vida para mim, porque sou uma pessoa ambiciosa e estar estagnado não é para mim e foi quando pensei, quero voltar a estudar.

P6, 39/42- Eu nunca pensei que tinha capacidades para fazer os exames nacionais e para entrar no Ensino Superior, foi só depois mais tarde quando eu terminei o curso profissional e comecei a entrar na área de trabalho e a ver que não era bem aquilo que eu queria para a minha vida, procurei alternativas.

Discussão da categoria C

O prosseguimento de estudos não é uma opção que acompanhe os alunos destas vias desde cedo (Madeira 2006; Mendes, 2009; Pacheco 2014), mas, ou pela sua aprendizagem e expectativas futuras, ou por necessidade após entrada no mercado de trabalho, cada vez mais o número de alunos destas vias a ingressar no Ensino Superior tem sido crescente.

Apesar da tendência para afirmarmos que os alunos dos cursos profissionais não pretendem prosseguir estudos, as investigações demonstram que uma parte significativa dos jovens afirma pretender prosseguir estudos de nível superior (Madeira, 2006; Mendes, 2009; Pacheco, 2014). Segundo DGEEC (2019, p.20; 2020c, p.22; 2021a, p.9). Os números têm vindo a diminuir nos últimos anos no que se refere a estudantes do Ensino Profissional que tinham como expectativas continuar a estudar, após o 12.º ano, com resultados em 2017/2018 de 48,1%; em 2018/2019 a percentagem desce para 38% e em 2020 atinge 29%.

No nosso estudo, 55% dos estudantes participantes sempre quis prosseguir estudos; os restantes tomaram a decisão durante a frequência do Ensino Secundário quando começaram a pensar nas condições futuras e outros sentiram essa necessidade após começarem a trabalhar.

Em relação ao número de alunos oriundos do Ensino Profissional que prosseguem estudos não nos foi possível confirmar se tem aumentado a nível nacional, mas verificamos que, na Universidade de Évora, o número de estudantes participantes do Ensino Profissional tem sido crescente.

3.2.4. Categorias: D. Momento de ingresso no Ensino Superior; E. Via de acesso; F. Preparação para o ingresso e G. Exames de Ingresso na Universidade

Para percebermos o processo de ingresso na universidade repartimos o tema 2.4. Ingresso na Universidade em 4 categorias com as seguintes subcategorias: **D1. Tempo decorrido**

entre terminar o Ensino Profissional e o ingresso no Ensino Superior, E1. Via escolhida e motivo, F1. Recorreu a explicações, F2. Fez estudo autónomo e G1. Contributo do Ensino Profissional.

Na tabela seguinte (Tabela 20) podemos observar as subcategorias, os indicadores e o número de unidades de registo.

Tabela 20

Matriz categorização do Momento de ingresso no Ensino Superior; Via de acesso; Preparação para o ingresso e Exames Ingresso na Universidade

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	NTUR (1)	NTP (2)
D1. Tempo decorrido entre terminar o Ensino Profissional e o ingresso no Ensino Superior	D1.1. Ingressou de imediato no Ensino Superior	P3, 9; P6, 45/48; P7, 153; P8, 41/42; P8, 44/48; P11, 9; P12, 7/9; P12, 43/45; P14, 44; P15, 11/12; P15, 14/17; P19, 43/45; P20, 56.	13	10
	D1.2. Não ingressou de imediato no Ensino Superior	P1, 100/102; P1, 104/110; P1, 113/114; P2, 14/15; P2, 112/114; P4, 45/51; P4,108; P9, 50; P10, 37; P13, 54/55; P17, 78/79; P17, 82/91; P18, 29/30.	13	8
E1. Via escolhida e motivo	E1.1. Exames Nacionais	P1, 117; P1, 309/311; P2, 165/166; P2, 164/169; P2, 171/172; P3, 12; P3, 145/161; P6, 57/58; P6, 117/118; P6, 65; P8, 72; P8, 53; P8, 90; P9, 59; P9, 72/73; P10, 81; P10, 73/75; P11, 39; P11, 44; P13, 65/66; P13, 83/86; P13, 91/92; P14, 55; P14,	31	13

		54/55; P17, 82; P17, 118/122; P18, 30/31; P18, 37/39; P18, 40/41; P19, 63; P19, 58/59.		
	E1.2. Via Profissionalizante	P4,48/49; P4, 57; P4, 209/210; P4, 214; P4, 221/223; P5, 55/56; P5, 53/54; P5, 77; P5, 256/258.	9	2
	E1.3. Maiores de 23	P12, 58/59; P12, 63/64; P12, 49; P12, 64/67; P12, 253; P16, 79/82; P16, 97/99; P16, 85/87.	8	2
	E1.4. PALOP	P15, 90/91; P15, 94/05; P20, 61.	3	2
	E1.5. Concurso Local	P7, 73; P7, 81; P7, 88.	3	1
F1. Recorreu a explicações	F1.1. Enquanto aluno no Ensino Secundário.	P7, 179/184; P9, 59/60; P12, 41/42; P14, 38/40; P18, 43/45; P19, 70.	6	6
	F1.2. Enquanto aluno no Ensino Superior Universitário ou Politécnico	P3, 87/91; P6, 172/173; P8, 70; P10, 51/52; P10, 61/66; P12, 174/175.	6	5
	F1.3. Enquanto trabalhador	P2, 185	1	1
F2. Fez estudo autónomo	F.2.1. Enquanto aluno no Ensino Secundário ou após terminar e fazer uma pausa antes de ingressar no Ensino Superior	P1, 121/122; P5, 89; P17, 63/68.	3	3

	F2.2. Enquanto trabalhador	P4,209; P4, 213/214; P13, 59/61.	3	2
	F2.3. Enquanto aluno num CTeSP	P6, 57/58	1	1
G1. Contributo do Ensino Profissional	G1.1. O Ensino Profissional não preparou para os exames	P1, 121; P2, 176/177; P2, 179/180; P2, 182/183; P3, 11/12; P3, 91/92; P4, 210; P7, 182/184; P8, 97/99; P9, 60/62; P9, 122/123; P9, 127/129; P10, 37/41; P12, 42/43; P13, 74/76; P14, 40/41; P14, 90; P16, 87/89; P17, 57/58; P17, 60/63; P17, 110; P17, 114/116; P18, 50; P19, 72.	24	15
	G1.2. O Ensino Profissional preparou para os exames	P1, 123/126; P3, 94/95; P5, 102; P10, 159/162; P14, 86/88.	5	5

(1) Número total de Unidades de Registo (2) Número total de participantes

Dos dados obtidos, na análise de conteúdo, para a subcategoria **D1. Tempo decorrido entre terminar o Ensino Profissional e o ingresso no Ensino Superior** emergiram 2 indicadores: **D1.1. Ingressou de imediato no Ensino Superior** que ocorreu com 55% dos estudantes participantes e **D1.2. Não ingressou de imediato no Ensino Superior** ocorreu com 45% dos estudantes participantes (para cada um dos indicadores não temos unidade de registo de um participante, mas sabemos, pelo questionário, o ano de término do Ensino Profissional e o ano de ingresso na universidade pelo que contabilizamos estes elementos nas percentagens apresentadas acima).

Em relação aos estudantes participantes que ingressaram logo no Ensino Superior 15% (n=3) ingressaram num CTeSP e só depois na Licenciatura, mas sem a possibilidade de acesso direto pelo que dois realizaram os exames nacionais e um entrou pelo concurso de Maiores de 23 anos. A opção pelo CTeSP foi referida como intenção de não realizar os exames nacionais:

P6, 45/48- Eu tirei um CTeSP de 2 anos antes de vir para aqui. (...) como eu sabia, pensava, que não tinha capacidade para fazer os exames nacionais entrei no CTeSP que não era preciso fazer os exames.

P8, 41/42- Eu fiz isso como um desafio para mim, fui para o politécnico para fugir aos exames nacionais tirar um CTeSP, não gostei do ambiente da turma e da escola, era tudo uma rebaldaria.

P12, 43/45- (...) como já tinha na cabeça ir para o CTeSP que não era necessário exame nacional entra-se com o 12.º ano, foi o que eu fiz.

Dos restantes, há ainda a destacar que, um dos estudantes participantes fez o CTeSP e depois ingressou na universidade como aluno externo (P12) e outro, dos estudantes participantes (P3), ingressou na universidade como aluno externo, imediatamente, após ter concluído o curso profissional.

A respeito dos estudantes participantes que não fizeram logo o ingresso na universidade, apresentaram dois motivos para a situação - por não conseguirem realizar os exames nacionais e terem de se preparar (n=5) ou por decidirem entrar no mercado de trabalho (n=3):

P2, 112/114- O que aconteceu foi, quando terminei o curso profissional (...). Surgiu uma proposta para ir trabalhar e aceitei porque queria muito a minha independência, ganhar o meu dinheiro (...)

P10, 37- Eu tentei em 2019, eu tentei por exames nacionais e não consegui entrar, (...)

Na subcategoria **E1. Via escolhida e motivo** quisemos compreender qual a via mais evidenciada e os motivos pela via de acesso selecionada por cada um dos estudantes participante.

Da análise de conteúdo obteve-se 5 indicadores: **E1.1. Exames Nacionais**, **E1.2. Via Profissionalizante**, **E1.3. Maiores de 23**, **E1.4. PALOP** e **E1.5. Concurso Local**.

Escolheram fazer os exames nacionais para acesso à licenciatura 65% dos estudantes participantes, com uma maioria a fazer os exames nacionais afirmando que, quem se prepara, faz os exames nacionais, como qualquer outro aluno, sem que haja diferenciação:

P3, 145/161- (...) eu já me sentia preparada para os exames nacionais porque estive a estudar durante um ano inteiro e achei que para mim seria bem melhor ir fazer algo para o qual eu me tinha preparado durante um ano inteiro, ia ter a mesma entrada do que os outros porque, lá está, depois há muito esse estigma de - ah não, mas vocês entraram por esta via que é mais fácil, vocês entraram depois por isto e por aquilo - e então achei que deveria mostrar que não, que isso não existe eu sou de curso profissional e entrei na mesma pelo concurso nacional de acesso, (...)

Também surgiu o motivo de discordância com as outras vias de acesso especiais para os alunos do Ensino Profissional:

P2, 164/169- (...) eu sou contra uma pessoa entrar na universidade vindo do curso profissional sem fazer exames nacionais, a pessoa deve fazer os exames nacionais para começar a ver a dificuldade e esta nova via profissionalizante não fazem exames tão aprofundados (...) e se formos a ver os maiores de 23 também é uma coisa muito limitada.

P14, 54/55- Porque soube que havia um número limite de vagas que era muito reduzido e depois tinha que fazer lá um exame [via profissionalizante] e achei esta [exames nacionais] a maneira mais sensata e mais fácil.

Outro motivo comum foi não haver outras alternativas ao exame nacional ou não terem conhecimento delas:

P6, 65- Não havia mesmo vagas para CTeSP.

P9, 72/73- (...) uma amiga minha, que entrou por essa via [profissionalizante] noutro curso, mas eu estive a ver e para o meu curso não dava.

P11, 44- Nunca ouvi falar [da via profissionalizante].

Por último, o número reduzido de vagas, para as vias de acesso que não por exame nacional, leva a que os alunos tenham receio de não conseguirem entrar e só optem pelo exame nacional ou tentem mais do que uma via de acesso optando por aquela em que tiveram melhores resultados:

P10, 73/75- (...) tentei entrar pelo concurso nacional de acesso e ainda tentei também fazer aqueles exames que fizeram para os cursos profissionais, mas acabei por entrar pelo concurso nacional porque tive melhor nota.

P13, 91/92- (...) decidi jogar pelo seguro e fazer os exames nacionais.

Comparativamente com as outras vias de acesso, ingressaram pela via profissionalizante, maiores de 23 e alunos de PALOP 10% (n=2) para cada uma destas vias e apenas 5% (n=1) pelo concurso local.

Os estudantes participantes que ingressaram pela via profissionalizante e maiores de 23 fizeram referência à maior facilidade das provas e daí a escolha:

P4, 221/223- (...) é um bocadinho facilitado não lhe posso dizer que não, para quem estuda e comparando os dois que já fiz do Ensino Regular, falando só da parte de Biologia é um bocadinho facilitado e o de Português ainda mais.

P12, 64/67- (...) depois fiz os maiores de 23, como sabia que só era necessária uma prova e que era um bocadinho, pronto era a mesma matéria do exame nacional, mas não era o exame nacional era feito pela faculdade, então eu tentei optar por aí, porque eu senti que pelo exame nacional não ia conseguir ter uma nota muito alta que me permitisse entrar, (...)

Os estudantes PALOP não têm de realizar exames e o estudante participante que ingressou pelo concurso local teve que ver com a especificidade do curso superior que exige uma prova prática, mas “*P7, 81- Não invalida o exame nacional se é essa a questão*”.

Passamos à próxima categoria, **F. Preparação para o ingresso**, que se repartiu em duas subcategorias: **F1. Recorreu a explicações** e **F2. Fez estudo autónomo**.

Mediante as citações anotadas verifica-se que 55% dos estudantes participantes recorrem a explicações e 30% preparou-se de forma autónoma. Quisemos com isto entender em que período esta preparação aconteceu identificando-se da análise de conteúdo os seguintes indicadores para a primeira subcategoria: **F1.1. Enquanto aluno no Ensino Secundário**, **F1.2. Enquanto aluno no Ensino Superior Universitário ou Politécnico** e **F1.3. Enquanto trabalhador**; para a segunda subcategoria: **F2.1. Enquanto aluno no Ensino Secundário ou após terminar e fazer uma pausa antes de ingressar no Ensino Superior**, **F2.2. Enquanto trabalhador** e **F2.3. Enquanto aluno num CTeSP**.

A necessidade de recorrer a explicações ou fazer estudo autónomo, para uma ou mais disciplinas, aconteceu, segundo os estudantes participantes, porque o Ensino Profissional não prepara para os exames. Em algumas escolas, não é dada a disciplina e noutras as matérias são abordadas de uma forma muito superficial, com exceção do português, como iremos ver mais adiante na categoria G.

Com recurso a explicações, enquanto aluno do Ensino Secundário, registaram-se 30% dos estudantes participantes, 20% enquanto aluno no Ensino Superior Universitário ou Politécnico e 5% enquanto trabalhador.

Em relação aos estudantes participantes que se prepararam de forma autónoma, isso deve-se a questões financeiras. 15% fê-lo enquanto aluno no Ensino Secundário ou após terminar e fazer uma pausa antes de ingressar no Ensino Superior; 10% enquanto trabalhador e 5% enquanto aluno num CTeSP.

P1, 121/122- (...) acabei por fazer um estudo autónomo, os meus pais nem sequer tinham dinheiro para me pagar explicações, portanto foi mesmo tudo autónomo (...)

Por último, sobre o tema ingresso na universidade, apresentamos a categoria **G. Exames** onde quisemos perceber quais os contributos do Ensino Profissional (subcategoria G1.), tendo surgido 2 indicadores: **G1.1. O Ensino Profissional não preparou para os exames** e **G1.2. O Ensino Profissional preparou para os exames.**

Relativamente ao primeiro indicador, 75% dos estudantes participantes mostrou não estar preparado para um ou mais exames, apenas com as matérias lecionadas no Ensino Profissional:

P2, 179/180- O Ensino Profissional não preparou, nem prepara, nenhum aluno que queira seguir para o Ensino Superior devido à ausência de matéria que devia ser lecionada, (...)

P9, 127/129- não preparam uma pessoa para ir fazer um exame de Matemática, ou o exame Português ou isto ou aquilo. Eu não me senti preparada! Geologia nunca tive e Biologia era muito suave.

Para o segundo indicador, 25% dos estudantes participantes referiu estar preparado com a matéria dada no Ensino Profissional, mas destes, 20% inserem-se nos dois indicadores, i.e., para um dos exames não se sentiam preparados, mas como já foi referido, anteriormente, para o exame de Português o Ensino Profissional preparou:

P1, 123/126- Ao nível do Português que foi o exame que eu escolhi logo como principal (...) eu acho que estava super preparada, tive uma professora exemplar que me explicou imenso (...)

Falta referir que dois estudantes participantes são oriundos de PALOP e não têm de fazer exames e um entrou como aluno externo e também não lhe foi pedido exame de acesso, por esse motivo não se manifestaram.

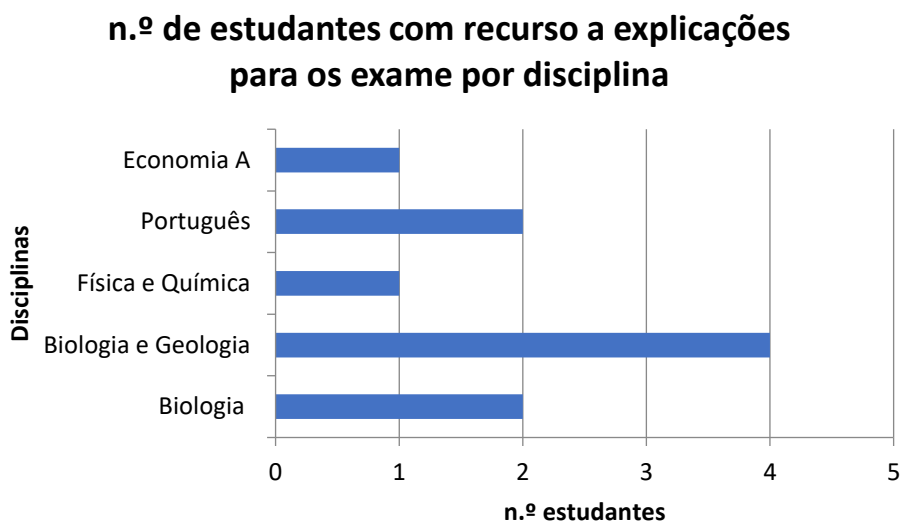
A disciplina com maior recurso a explicações foi a Biologia ou Biologia e Geologia (Gráfico 10) por ser o exame de acesso mais pedido para os cursos que fazem parte do nosso estudo. Os estudantes foram unânimes em apresentar as suas dificuldades por falta de bases no Ensino Profissional, alegando que a matéria é dada de uma forma muito superficial:

P4, 210- (...) porque eu não tinha mesmo base nenhuma de Biologia (...)

P9, 60/62- (...) Biologia tinha tido uma coisa muito soft (...)

Gráfico 10

Número de estudantes com recurso a explicações, por disciplina



Discussão das categorias D, E, F e G

Tal como referimos na categoria anterior, o prosseguimento de estudos não é uma ambição da maioria dos estudantes que frequenta o Ensino Profissional (Madeira, 2006; Mendes, 2009; Pacheco, 2014), esta decisão surge ao longo do seu percurso no Ensino Secundário, ou após iniciarem a vida no mundo do trabalho. Torna-se mais frequente após terminar o Ensino Secundário, os estudantes quererem prosseguir estudos para aprofundar os conhecimentos na área e procurar melhor qualidade de vida, mas a falta de bases obriga a um período de pausa nos estudos para preparação para os exames de acesso ao Ensino Superior (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho). Referiram como motivo o currículo dos cursos profissionais ser mais facilitado, ou por ausência de UC científico-humanísticas. A preparação para o acesso e a entrada no mercado de trabalho após conclusão do Ensino Secundário são os principais factores que levam os estudantes a não ingressar de imediato no Ensino Superior. A discrepância do número de alunos do Ensino Regular que ingressam no Ensino Superior comparativamente aos alunos do Ensino Profissional, ainda, é bastante contrastante (Guerreiro et al., 2019; DGES, 2019b, 2020a) com valores de 83% de alunos que terminaram o secundário via regular a prosseguir estudos face a 63% dos alunos que terminaram um curso profissional a trabalhar ou à procura de emprego sem continuar a estudar (DGEECb, 2020, p.9). No nosso estudo isto verifica-se com a percentagem

mais alta para os estudantes participantes que não ingressou de imediato no Ensino Superior (45%) e 15% apesar de ter prosseguido os estudos fê-lo num CTeSP, face aos 40% que conseguiu ingressar, imediatamente, após a conclusão do secundário.

Para além destes dados, temos ainda informações (ver Tabela 9) de que o número de alunos dos cursos profissionais que ingressaram na Universidade de Évora continua a ser muito baixo não atingindo os 10%, persistindo a ideia, ainda bastante vincada, de que os alunos não estão preparados para prosseguir estudos superiores (Azevedo, 2002) e muito poucos se aventuram, também pela consciência da falta de preparação que é alertada, pela Recomendação n.º 6/2020 do Conselho Nacional de Educação, mostrando que “o atual Regime Geral de Acesso, ao exigir a realização dos exames nacionais, próprios dos cursos científico -humanísticos, não está ajustado a todos os potenciais candidatos ao Ensino Superior que frequentaram os diferentes cursos do Ensino Secundário” (p.60).

Perante este panorama é normal que nos deparemos com a maioria dos estudantes participantes do nosso estudo a optar por realizar os exames nacionais, evitando as outras formas de acesso e, perante os seus discursos, apecebemo-nos de que esta escolha também teve como motivo evitar discriminações, como sustenta Queiró (2017): “a classificação do Ensino Secundário tem uma componente interna que pode introduzir injustiças, sobretudo quando está em jogo o acesso a cursos para os quais há grande procura e, portanto, grande competição por vagas” (p.46). Por outro lado, na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), art.º 26.º, podemos ler que “o Ensino Técnico e Profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito”, apesar de haver em Portugal um juízo de descrédito em relação ao Ensino Técnico e Profissional. Também verificamos o receio em não conseguir ocupar as poucas vagas atribuídas a estas vias de acesso, para além de, muitos cursos não terem estas novas vias de acesso disponíveis como opção de ingresso. Nesta senda, foi notícia divulgada pelo Jornal de Notícias que a “maioria das universidades do litoral não abre vagas para esta via de acesso que vai no seu terceiro ano” consecutivo para diplomados de vias profissionalizantes (Amorim, 2022), pelo que, a igualdade para todos fica aquém do que é dito e escrito como intenções de mais oportunidades para os alunos da via profissional. Acresce a isso tudo, o estigma envolvente ao Ensino Profissional referido por autores como Cardim (2005), Rodrigues (2011) e Vieira (2018). Esta via de ensino surge com o intuito de preparar os jovens rapidamente para o mercado de trabalho, sendo vista como uma via alternativa para os jovens com dificuldades e desprezo pelos estudos em que o currículo é facilitado. Quem

quer prosseguir estudos sente alguma “discriminação” e quase que a obrigação de provar que está ao mesmo nível dos estudantes de outras vias de ensino e que são capazes de fazer os exames nacionais.

Tal como refere o Decreto-Lei n.º139/2012, de 5 de julho, existe uma dualidade de matérias que está contemplada nos cursos científico-humanísticos, mas não é aprofundada ou abordada nos cursos profissionais, o que leva os alunos a recorrer a ajuda exterior à escola para se prepararem para os exames, isto verificou-se no nosso estudo com 60% dos estudantes participantes a recorrer a explicações de preparação para os exames nacionais e, conseqüentemente, 75% dos estudantes participantes afirmou que o Ensino Profissional não os preparou para os exames nacionais. Esta lógica tem sido apresentada por vários autores, um exemplo é a descrição presente em documentos da DGEEC que afirmam que “o concurso nacional de acesso ao Ensino Superior utiliza critérios de seleção adaptados à formação dos alunos que frequentam a via científico-humanística, e não à formação dos alunos que frequentam a via profissional” (DGEEC, 2016b, p.11) por isso “é expectável que os alunos diplomados de cursos profissionais tenham maior dificuldade em obter boas classificações nas provas de ingresso” (p.12) e tenham de encontrar alternativas de preparação para os exames.

3.2.5. Categoria H: **Organização** do percurso formativo no Ensino Secundário

Sobre a organização do percurso formativo no Ensino Secundário, da análise de conteúdo emergiram 3 subcategorias: **H1. Curricular e preparatória**, **H2. Formação em Contexto de Trabalho** e **H3. Prova de Aptidão Profissional**

As subcategorias dividiram-se por indicadores, para perceber como estão organizados os cursos profissionais, com a possibilidade de comparar os cursos nas escolas profissionais nacionais com um curso profissional frequentado por um estudante participante numa Escola Profissional no estrangeiro (África).

Na tabela seguinte (Tabela 21) podemos observar as subcategorias, os indicadores e o número de unidades de registo para esta categoria.

Tabela 21

Matriz categorização da Organização do percurso formativo no Ensino Secundário

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	NTUR (1)	NTP (2)
H1. Curricular e preparatória	H1.1. Componentes formativas anuais	P1, 164/169; P9, 77/82; P10, 89/91; P11, 56/57; P12, 97/101; P14, 64; P14, 224/225; P15, 110/111; P16, 106/111; P17, 144; P17, 163/167; P17, 169/170; P18, 62/65; P18, 90/91; P19, 78; P19, 80/82; P20, 71/72; P20, 98/99.	18	12
	H1.2. Preparação para o mercado de trabalho	P1, 158/159; P2, 102/103; P6, 86/90; P9, 108/109; P10, 87/94; P11, 66/68; P12, 90/91; P17, 176.	8	8
	H1.3. Preparação para o Ensino Superior	P1, 170/172; P1, 189/193; P10, 97/99; P10, 106/110; P12, 108/109; P13, 49/51; P14, 64/67; P16, 286/287.	8	6
	H1.4. Duração total do curso	P2, 82; P5, 107; P7, 128; P15, 33/34; P18, 62.	5	5
H2. Formação em Contexto de Trabalho	H2.1. Funcionamento	P1, 159/163; P1, 176/177; P2, 85/87; P3, 103/105; P4, 62; P4, 69; P5, 106; P6, 208; P6, 210/212; P7, 144; P8, 141/143; P9, 82/92; P10, 18/19; P10, 112/113; P11, 50/51;	26	19

		P12, 103/105; P13, 97/102; P15, 117/123; P16, 115/117; P17, 42; P17, 134/138; P17, 150; P18, 66/67; P19, 75; P20, 73/74; P20, 76;		
	H2.2. Proposta de trabalho	P1, 178/183; P2, 112/113; P4, 78; P6, 86/87; P8, 147; P9, 44/46; P10, 116/118; P13, 134/136; P16, 119; P17, 154/156; P18, 69/72.	11	11
H3. Prova de Aptidão Profissional	H3.1. Características	P1, 186; P1, 195; P2, 183/184; P5, 110; P6, 197/198; P8, 214/215; P9, 78/98; P10, 19/20; P11, 87/88; P15, 129/133; P17, 50; P18, 77/80; P20, 144/145.	13	12

(1) Número total de Unidades de Registo (2) Número total de participantes

Com as 3 subcategorias e os indicadores que emergiram em cada uma delas conseguimos perceber como funcionam os Cursos Profissionais frequentados pelos estudantes participantes. Sobre o primeiro indicador, 60% dos estudantes participantes, referiram-se a ele.

H1.1. Componentes formativas anuais que, através da análise de conteúdo, permitiu averiguarmos que as disciplinas são lecionadas por módulos e que se organizam por três componentes (sociocultural, científica e técnica) com a maioria das disciplinas vocacionadas para a área do curso:

P18, 62/65- Aquilo é feito por módulos, não por disciplinas. Cada módulo tem uma duração de x horas e as disciplinas, por exemplo, algumas já tive agora na faculdade, as mais técnicas e temos as básicas que é Matemática, Português e Inglês. Basicamente é tudo à volta do curso.

Estes cursos têm uma forte componente prática, sendo que nas restantes disciplinas as matérias são mais moderadas tanto, em termos de conteúdos, como em carga horária, comparativamente com o Ensino Regular:

P10, 89/91- (...) na escola aquilo era um pouco mais facilitado em termos de disciplinas, mas tínhamos aquela vertente prática que era o que gostávamos e estávamos mais motivados, mas as outras disciplinas éramos um pouco facilitados, não tem nada a ver com o Regular.

Visto que estes cursos têm como objetivo preparar para o mercado de trabalho, 40% dos estudantes participantes mencionou este ponto que inserimos no indicador **H1.2. Preparação para o mercado de trabalho.**

Percebemos que os alunos quando terminam o curso profissional se sentem perfeitamente preparados para ingressar no mundo do trabalho dizendo que:

P1, 158/159- A Escola Profissional da (nome) tem como lema “a escola como primeira empresa” e eu acho que eles cumprem muito bem com isso (...)

P9, 108/109- Sim e é mesmo para isso que eles nos preparam, para quando nós saímos de ali nós sabermos trabalhar em qualquer local e principalmente nesta área, só não arranja trabalho quem não quer.

Quanto à preparação para prosseguimento de estudos dentro do indicador **H1.3. Preparação para o Ensino Superior** e dentro deste tema sobre o percurso formativo no Ensino Secundário, 30% dos estudantes participantes referiram que, se for um curso na mesma área, então, os alunos já levam alguns conhecimentos em relação às disciplinas técnicas; o mesmo não acontece com as restantes disciplinas das componentes sociocultural e científica que, na maioria, são as matérias pedidas para os exames nacionais e algumas são lecionadas na licenciatura para as quais os estudantes participantes, neste e noutros indicadores (G1.2., J1.1. K2.2. e O2.2.), demonstraram não se sentirem preparados:

P1, 170/172- (...) portanto eu se quisesse seguir um curso superior ligado à minha área do 12.º eu estava completamente à vontade, (...)

P10, 97/99- (...) quando comecei a estudar para os exames foi mesmo aí é que percebi a falta de bases que se tinha, se calhar eu devia ter ido para o Regular.

P16, 286/287- (...) acho que tem algumas lacunas. Acho que deviam ter mais atenção a nível de certas bases, mas pronto também nos dão outras muito valiosas.

Ainda, dentro desta subcategoria H1, 25% dos estudantes participantes elucidou-nos quanto à duração dos cursos profissionais mencionado com o indicador **H1.4. Duração total do curso**, sendo de interesse destacar que os cursos em Portugal têm a duração de 3 anos, mas noutros países e no nosso estudo referimo-nos a Cabo Verde, a duração do curso é de 1,5 a 2 anos (P15):

P15, 33/34 (...) vão para a Escola Profissional 18 meses ou 2 anos e pouco (...)

P18, 62- Portanto, basicamente é os 3 anos também, como o Ensino Normal.

Quanto à subcategoria **H2. Formação em Contexto de Trabalho**, extraímos dois indicadores: **H2.1. Funcionamento** e **H2.2. Proposta de trabalho**.

Com estes dados, 95% dos estudantes participantes explicou que a FCT é um estágio numa entidade de acolhimento em que cada curso e escola distribui as horas como melhor entender pelos 3 anos de curso, surgindo várias alternativas, como nos explicam os estudantes participantes seguintes:

P2, 85/87- A gente tem prática inserida no plano curricular no profissional, na (nome) no primeiro ano não tive nada, no segundo um estágio de 2 meses e no terceiro também foi 2 meses ou 3.

P4, 69- Foram 2 no segundo e 2 no terceiro.

P10, 112/113- Eram todos os anos no final do ano, a não ser que nós entendêssemos que queríamos estagiar nas férias da Páscoa ou assim, mas por norma era sempre no verão, pelo menos no meu curso.

P19, 75- Tem um estágio profissional, no final, 6 meses acho eu.

Durante a FCT, 55% dos estudantes participantes afirmaram terem tido propostas de trabalho (H2.2. Proposta de trabalho) que não aceitaram devido ao prosseguimento de estudos:

P13, 134/136- No terceiro ano, pronto, foi dito que podia continuar, mas lá está, como já estava mentalizada que ia para o Ensino Superior agradei à empresa, mas não aceitei.

P17, 154/156- Eu tive 2 ou 3 propostas, mas já só em fevereiro, ou seja, já aí ia apanhar uma parte se eu entrasse em setembro na universidade.

Passando à última subcategoria, **H3. Prova de Aptidão Profissional**, 60% dos estudantes participantes fizeram referências que se encontram inseridas no indicador **H3.1. Características**.

Estas referências dizem respeito à realização da Prova de Aptidão Profissional, quando e em que consiste, sendo um trabalho escrito final de curso, elaborado durante o 3.º ano, com uma

apresentação final perante um júri e, para alguns dos estudantes, foi considerado o trabalho mais exigente do curso, ao nível de uma tese:

P1, 186- É quase como defender uma tese, é muito idêntico!

P20, 144/145- Eu acho que em todos os trabalhos que nós fizemos durante estes 3 anos, este é o trabalho mais exigente.

Mais uma vez destacamos o curso em Cabo Verde em que esta prova não tem as mesmas características que em Portugal. Os alunos apenas fazem um relatório de estágio que se insere no final do curso e a respetiva apresentação. Depois de terminado o curso, podem fazer um estágio profissional.

P15, 129/133- Quando o curso terminar então é só receber o diploma e esperar pelo estágio que muitas vezes não é fácil, no estágio curricular no fim tem aquele relatório que tens de fazer juntamente com o teu acompanhante da escola e o que te acompanhou na empresa. Fazemos um relatório e temos de apresentar, depois disso é só o estágio já profissional.

Discussão da categoria H

O Ensino Secundário é o nível de escolaridade com mais “diversificação de cursos com percursos distintos de formação” (Pacheco, 2008, p.36) que vão desde cursos direcionados para o Ensino Superior até aos dirigidos para o mercado de trabalho, dando origem à diversificação de programas e currículos. O mesmo autor acrescenta que, na construção dos currículos, “se apresentam dois projetos diferenciados, correspondentes ao “currículo para as mãos” e ao “currículo para o cérebro” (Pacheco, 2008, p.224).

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, vem ajustar os currículos dos cursos profissionais centrados na igualdade de oportunidades, determina a aplicação de medidas universais. Apesar disso, os “objetivos não estão, ainda, plenamente atingidos, na medida em que nem todos os alunos veem garantido o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo” continuando esta via de ensino a ser, predominantemente, direcionada para o mercado de trabalho. 40% dos nossos estudantes participantes afirmou sentir-se muito bem preparado para iniciar o trabalho na área de formação concluída.

Os estudantes participantes referiram que o curso foi feito por módulos e, segundo Marques (1993), a adoção da estrutura modular vai ao encontro dos modelos educativos das Escolas Profissionais que pretendem promover a “diversidade da oferta da formação respeitando

a diversidade de interesses dos alunos” (p.47) e acompanhar o ritmo e as capacidades de cada aluno, permitindo um percurso formativo individual, que possibilite, no final do curso, a obtenção de níveis de qualificação (Azevedo, 2009). Deste modo, os alunos concretizam a sua progressão pela realização de módulos e não por ano de estudo.

Apesar de o foco dos cursos profissionais ser a entrada no mercado de trabalho e não tanto o prosseguimento de estudos, 30% dos estudantes participantes fez referência a algumas matérias, da componente técnica, que preparam melhor para o Ensino Superior e daí esta via de ensino trazer vantagens, o mesmo não se podendo dizer das restantes componentes.

Dentro das componentes formativas dos cursos profissionais os estudantes participantes disseram que tiveram Formação em Contexto de Trabalho, conforme a Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de Maio, art.º 23.º alterada pela Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto, art.º 16 e uma Prova de Aptidão Profissional prevista no Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro.

Os cursos profissionais realizados em escolas profissionais no estrangeiro apresentam uma estrutura diferente. No nosso estudo, o caso apresentado pelo P15, que esteve nesta situação⁷, referiu que os cursos profissionais, no seu país, têm a duração de 12 a 20 meses, são cursos de nível IV e V e o perfil de entrada pode ser a partir do 10.º ou 12.º ano. Realizam um estágio e respetivo relatório, mas não fazem Prova de Aptidão Profissional.

3.2.6. **Categorias: I. Vantagens e J. Desvantagens** do Ensino Profissional

O tema 2.6. Vantagens e desvantagens do Ensino Profissional integra 2 categorias com origem em 4 subcategorias: **I1. Profissionais**, **I2. Pedagógicas**, **I3. Relações interpessoais** e **J1. Ingresso no mercado de trabalho e prosseguimento de estudos** e respetivos indicadores, como podemos observar na tabela seguinte (Tabela 22).

⁷ <https://eptartes.com/>

Tabela 22

Matriz categorização das Vantagens e Desvantagens do Ensino Profissional

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	NTUR (1)	NTP (2)
I1. Profissionais	I1.1. Aquisição de competências	P1, 230/231; P1, 237/241; P1, 252/259; P2, 190/191; P3, 115/123; P4, 80/83; P4, 99/100; P5, 138; P7, 128/130; P8, 109/111; P9, 114/116; P10, 126/129; P13, 112/113; P15, 135/137; P16, 122/125; P16, 134/135; P17, 179/180; P18, 84/85; P20, 105/109.	19	15
I2. Pedagógicas	I2.1. Nível de Exigência	P2, 334/336; P5, 125/129; P9, 118/122; P9, 127; P10, 121/123; P19, 89.	6	5
	I2.2. Estrutura Curricular	P1, 152/154; P1, 216/221; P5, 138; P9, 118; P13, 107/108; P20, 105.	6	5
	I2.3. Preparação para o Ensino Superior	P11, 73/76; P14, 70/73.	2	2
I3. Relações interpessoais	I3.1. Académicas e profissionais	P1, 148/151; P6, 99/100; P8, 126/129; P12, 85; P17, 191/194.	5	5
J1. Ingresso no mercado de trabalho e prosseguimento de estudos	J1.1. Dificuldade na progressão de estudos	P2, 195/197; P3, 124/128; P4, 85/87; P4-92/95; P4, 100/101; P6, 100/105; P6, 120/122; P7, 130/134; P8,	16	13

		117/120; P10, 124/126; P11, 76/78; P12, 109/111; P13, 114/116; P14, 78/79; P17, 185/186; P18, 85/86.		
	J1.2. Falta de preparação ou dificuldade em entrar no mercado de trabalho	P1, 214/224; P15, 138/141; P19, 97.	3	3
	J1.3. Desvalorização social	P1, 248/251; P20, 110/112; P20, 116/119.	3	2

(1) Número total de Unidades de Registo (2) Número total de participantes

Como vantagens, a subcategoria mais evidenciada foi a **I1. Profissionais** com o indicador **I1.1. Aquisição de competências**, referenciado por 75% dos estudantes participantes, como sendo uma das maiores vantagens do Ensino Profissional. Esta via de ensino permite aos estudantes terem contacto prático com a área de estudo adquirindo conhecimentos e experiência que os preparam para o mercado de trabalho de imediato, a certificação profissional é cada vez mais um requisito das empresas empregadoras e os estágios abrem portas para a possibilidade de convites de emprego:

P7, 128/130- (...) temos logo uma oportunidade de entrar no mercado de trabalho, quando no Ensino Regular não é isso que acontece e temos habilitação já para conseguir trabalhar numa área específica.

P18, 84/85- (...) prepara bastante bem para a vida profissional. Os estágios acho que é uma vantagem enorme que o Secundário não tem.

De seguida, 65% dos estudantes participantes apresentou vantagens **I2. Pedagógicas** divididas em 3 indicadores: **I2.1. Nível de Exigência**, **I2.2. Estrutura Curricular** e **I2.3. Preparação para o Ensino Superior**.

Ao nível da exigência (**I2.1.**), 25% dos estudantes participantes quis demonstrar que o Ensino Profissional tem a vantagem de ser mais facilitado, apenas mais exigente na PAP ou na FCT, dizendo que:

P2, 334/336- Muito sinceramente no Profissional os alunos vão para lá e sabem que as coisas são muito mais facilitadas, o grau de exigência é menor e vão para lá com um aumento de relaxamento porque a única exigência que aquilo tem é a PAP.

P9, 118/122- Depois o que eu acho que não é tão desenvolvido é eles realmente não puxarem por nós em termos de raciocínio e tornar as coisas um bocadinho mais difíceis em termos teóricos. Nos estágios eles procuram ser mais exigentes, mas depois da área teórica eu acho que eles têm de ser um bocadinho mais exigentes (...)

Em contrapartida, dentro da estrutura curricular (I2.2.), 25% dos estudantes participantes fizeram ressaltar a componente técnica/prática como sendo muito boa, ter a vantagem de se estar a estudar numa área que se gosta ou se quer aprender e o desenvolvimento das relações sociais no mundo do trabalho:

P1, 216/221- (...) o facto de estarmos em formação em contexto de trabalho, termos áreas como Economia e Psicologia, podemos ter a experiência de defender um tema que é escolhido por nós e termos todo esse trabalho autónomo a ter contato com o mundo do trabalho (...) foi muito importante porque começamos a ter esse impacto das relações da socialização e são tudo vantagens do Ensino Profissional.

Surgiram, ainda, como vantagens, a preparação para o Ensino Superior (I2.3.) dito por 10% dos estudantes participantes. Como referimos anteriormente (H1.3) nas áreas muito específicas, em que há uma forte relação entre o curso profissional e o curso superior, os estudantes afirmam ir mais bem preparados. Destes 10% (n=2), um estudante participante voltou a sublinhar esta vantagem, tendo já feito referência a ela em H1.3:

P14, 70/73- Na minha opinião o Ensino Profissional, para mim, foi um início do curso superior. Porque sinto que agora no curso estou a ver o curso de uma maneira diferente que os meus colegas, também porque eu sempre estive muito ligado à agricultura, mas sinto que, pronto, aquela matéria mais ligada ao curso eu consigo entender melhor porque tive no curso profissional.

O outro estudante participante, que não se tinha manifestando anteriormente, em H1.3, diz-nos:

P11, 73/76- Vantagens é que se uma pessoa tirar um curso profissional na área que depois segue para a universidade já entra aqui com um pouco de conhecimento de algumas cadeiras e as pessoas que vêm do Ensino Regular nunca ouviram falar daquilo na vida, mas eu já tinha uma percepção de algumas coisas.

Na subcategoria **I3. Relações interpessoais**, 25% dos estudantes participantes disse existir algumas vantagens **I3.1. Académicas e profissionais**, nomeadamente entre professor e aluno, através de uma relação mais próxima, individualizada e profissional; entre pessoas das empresas para onde vão estagiar e laços que se criam entre colegas:

P12, 85- (...) permitiu ter contato com pessoas, com empresas, (...)

P17, 191/194 (...) essa também é uma vantagem do Ensino Profissional, é o contato com os professores. Nós, não é bem aquela relação aluno professor, é aluno professor e amigo, é muito por aí, há outro tipo de proximidade, também pela idade e porque já nos veem como pessoas adultas que vão trabalhar quando saírem dali.

Passando para as desvantagens que os estudantes participantes evidenciaram no Ensino Profissional, surgiu a subcategoria **J1. Ingresso no mercado de trabalho e prosseguimento de estudos** que, por conseguinte, originou 3 indicadores: **J1.1. Dificuldade na progressão de estudos**, **J1.2. Desvalorização social** e **J1.3. Falta de preparação ou dificuldade em entrar no mercado de trabalho**.

Para o primeiro indicador, **J1.1. Dificuldade na progressão de estudos**, 65% dos estudantes participantes manifestaram a falta de aquisição de conhecimentos nas componentes sociocultural e científica, que conduz a dificuldades na progressão de estudos, tendo em consideração que o Ensino Profissional é uma via que prepara para o mercado de trabalho e não para o Ensino Superior:

P10, 124/126- (...) nós ali somos preparados para o mundo do trabalho não é para entrar na universidade e acho que é um pouco de desvantagem depois para quem quer, tem desvantagem.

Esta situação sublinha o que foi, anteriormente, discutido em F1. e G1. sobre os estudantes terem de recorrer a explicações e não se sentirem preparados para realizar os exames nacionais, encontrando estratégias como:

P8, 117/120- Para quem quer é estudar é um pouco mais difícil, mas também tenho colegas que desde o início, desde o 10.º ano que sabem que vão fazer exames nacionais, então estão sempre a preparar-se para aquilo e desde o 10.º ano que têm explicações complementares e isso corre bem.

Foi, também, apontado como uma desvantagem, a **J1.2. Falta de preparação ou dificuldade em entrar no mercado de trabalho**, 15% dos estudantes participantes apresentou a sua opinião, onde um dos participantes (P1) focou o aspeto da especialização que, depois só permite trabalhar nessa área (nem sempre há empregabilidade) e limita as saídas para o Ensino Superior; outro participante (P15), referiu que apesar da especialização à falta de postos de trabalho. Por último, apenas um estudante participante, de todos os entrevistados, disse não estar nada preparado para o mercado de trabalho com o curso profissional que frequentou (P19):

P1, 214/224... A especialização, o facto de termos que escolher só aquela área, (...) é mesmo a especialização, mas também depende sempre um bocadinho da área, por exemplo se eu tivesse tirado multimédia possivelmente agora tinha mais saídas para o Ensino Superior, (...)

P15, 138/141- Mas tudo tem as suas desvantagens, tem muitos profissionais hoje, têm muitos profissionais que já fizeram a formação e não têm mercado de trabalho e muitos investiram o que tinham e o que não tinham para fazer a formação, mas não têm condição para abrir, por exemplo, uma empresa e continuam na mesma.

P19, 97- Não. Nada, nada! [Sentir-se preparado para entrar no mercado de trabalho]

Ao longo dos diálogos com os entrevistados, para a categoria em estudo (**J.**), surgiram dados que deram origem ao indicador **J1.3. Desvalorização social**, os 10% de estudantes participantes que se inseriram neste indicador, têm a ideia de que o Ensino Profissional é desvalorizado pelo currículo que tem e segundo os dois estudantes participantes referem que:

P1, 248/251- Cada um tem a sua vocação, cada um é bom naquilo que tem de ser e que sabe fazer, não temos de ser todos iguais. Acho, que o Ensino Profissional veio mostrar mais essa diversidade e então não foi assim muito bem aceite, mas acho que já estamos num bom caminho e acho que já começam a aceitar.

P20, 110/112- Desvantagem, eu acho que não é em todos, mas alguns depois no geral, muitos alunos não dão muito valor a estudar, por causa de eles acharem que isso é mais fácil, tipo, não é muito exigente como no Secundário, levam isso tudo, não é à sério. Levam a escola muitas vezes a brincar.

Discussão das categorias I e J

O Ensino Profissional, como qualquer modalidade de ensino, tem as suas vantagens e desvantagens. Ao longo deste trabalho percebemos, pelas referências de vários autores, que a maior vantagem desta via de ensino sempre foi a preparação para o mercado de trabalho e a

maior desvantagem a falta de preparação para o prosseguimento de estudos (Azevedo, 2000; Cardim, 2005; Rodrigues, 2011; Santos 2016) e comprovado pelos estudantes participantes neste estudo. Como vantagens foram, ainda, apontados o nível de exigência mais baixo, também referido por autores que confirmam que são motivos para a escolha por esta via de ensino o facto de não gostarem das matérias dos cursos gerais e haver alguma facilidade nos estudos (Frazão, 2005); a estrutura curricular com uma forte componente prática e o facto de se estar a estudar uma área de interesse (Alves et al., 2001; Frazão, 2005; Mendes, 2009; Neves, 2012; Pacheco, 2014). A principal escolha por um curso profissional prende-se com a preparação e mais facilidade para a entrada no mercado de trabalho sendo a qualificação e certificação de grande importância no currículo profissional, não sendo principal intenção obter “de forma mais fácil o Ensino Secundário” este não é “um objetivo prioritário, uma vez que centraram as suas escolhas no que lhes permitira as aprendizagens para a entrada na vida ativa” (Mendes, 2009, p. 28). A preparação para o Ensino Superior, apesar de não ser visto por muitos como uma vantagem, no nosso estudo 10% dos estudantes participantes voltou a frisar que a componente técnica tem vantagens quando existe uma relação entre as matérias do Ensino Profissional com as do Ensino Superior (alguns estudantes participantes já tinham mencionado esta vantagem no indicador H1.3).

A colaboração da sociedade civil e o envolvimento das empresas no processo de formação dos cursos profissionais dá azo a uma maior proximidade com a realidade e contactos para empregos futuros (Marques, 1993; Decreto-Lei n.º 92/2014, de 20 de junho), sendo esta situação para 25% dos nossos estudantes participantes, vista como uma vantagem pelas relações interpessoais que daí advêm.

Uma minoria dos estudantes participantes considerou, como desvantagem, a falta de preparação ou dificuldade em entrar no mercado de trabalho, pelas dificuldades que o país atravessa, com a falta de empregos e a desvalorização social que estes cursos têm, assunto já abordado em categorias anteriores e que será, novamente, apresentado em categorias posteriores.

3.2.7. Categoria K: Estigmas do Ensino Profissional

No guião de entrevista não estava delineada nenhuma questão sobre os estudantes participantes darem a sua opinião em relação à forma como os alunos que frequentam o Ensino Profissional são vistos pela sociedade, mas surgiram citações sobre este assunto. Acrescenta-se

mais um tema, denominado Estigmas do Ensino Profissional, com a subcategoria, indicador e unidades de registo que se apresentam na Tabela 23:

Tabela 23

Matriz categorização sobre os Estigmas do Ensino Profissional

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	NTUR (1)	NTP (2)
K1. Via de ensino considerada menor	K1.1. Grau de capacidades	P1, 105/108; P1, 136/137; P1, 245/247; P1, 519/521; P1, 559; P2, 234/236; P7, 46/48; P7, 123/126; P8, 38/41; P8, 231/234; P9, 39/40; P9, 280/281; P11, 198/202; P12, 233/234; P14, 104/106; P17, 256/258; P17, 261/267; P17, 268/269.	18	9

(1) Número total de Unidades de Registo (2) Número total de participantes

Sobre as ideias que os estudantes participantes têm acerca de como os alunos do Ensino Profissional são classificados, 45% dos estudantes participantes fez menção a serem considerados burros, não serem vistos com bons olhos, serem alunos mais fracos e menosprezados, não tendo capacidades para ir para o Ensino Superior e quem anda no Ensino Profissional é para ir trabalhar no final do 12.º ano.

Estas foram as ideias extraídas das conversas com os estudantes participantes e que citamos em seguida:

P1, 136/137- (...) venho do Profissional que toda a gente considera que é p'ra burro (...)

P9, 39/40- (...) O curso profissional o que as pessoas pensam é que é para aqueles que não querem fazer nada.

P12, 233/234- Eu acho que há muito estigma de que as pessoas do Profissional não têm tantas capacidades para ir para o Superior que é uma tal mentira, não concordo nada com isso, (...)

Discussão da categoria K

Os cursos profissionais surgem na bibliografia como uma via alternativa para alunos com dificuldades em progredir no ensino regular, conduzindo-nos à ideia de que são mais fracos e com menos capacidades cognitivas do que aqueles que levam o Ensino Regular até ao fim (Alves, 1999; Cardim, 2005), acabando por ser as próprias escolas que canalizam estes alunos para outras vias de ensino “para manter intacta as características elitistas do ensino liceal” (Rodrigues, 2011, p.42) e fundamentalmente porque o Ensino Regular é “para aceder ao Ensino Superior: esse é o objectivo mais central dos jovens e famílias, aqueles por que “vale a pena” fazer esforço” (Cardim, 2005, pp.152-153) sendo o Ensino Regular a escolha de eleição.

Como é do conhecimento geral, o Ensino Profissional foi criado com o objetivo de qualificar alunos para uma profissão e não para prosseguir estudos, com uma exigência na componente técnica que não é igualável às restantes componentes do curso, bem mais facilitadas. Esta condição é favorável para a ideia de que esta via é “um ensino de segunda escolha e frequentado, de uma maneira geral, por um perfil de alunos cujos trajetos e percursos escolares são, sobretudo, pautados por insucesso” (Duarte, 2012, p.12) verificando-se que muitos alunos se inserem neste modelo de ensino à procura de facilidade em concluir a escolaridade obrigatória, com benefícios para a entrada no mercado de trabalho imediato (Alves et al., 2001; Frazão, 2005; Mendes, 2009; Neves, 2012; Pacheco, 2008, 2014). No geral, são considerados alunos de “origens socioeconómicas também mais desfavoráveis” (Duarte, 2012, p.12).

Por outro lado, nos mais jovens é compreensível que a prática seja mais apetecível do que matérias exaustivamente teóricas. O aprender fazendo faz todo o sentido à medida que vão adquirindo a teoria por meio da experiência, fazendo mais sentido aos jovens poder aprender e mostrar as suas aptidões (Cardim 2005; Santos, 2016). Começa a ser visível “a fraca atractividade de um Ensino Secundário geral, muito académico, sem finalidade própria, apenas ordenado pelas exigências formais do acesso aos cursos do Ensino Superior” (Azevedo, 2002, p.31) e a ideia de começar a adotar estratégias aplicadas no Ensino Profissional seria interessante de acordo com Marques (1993), para colmatar a saída de alunos que estão a perder o interesse no Ensino Regular demonstrando, assim, que as vias de ensino alternativo começam a ser valorizadas.

O Ensino Profissional, que já vingia há 34 anos, ainda, é visto por muitos como um desprestígio, mas o número de estudantes que opta por este sistema é cada vez mais elevado, sinal da necessidade de adaptação das novas gerações às perspetivas futuras dando origem à

preocupação em refletir e melhorar “a reputação do Ensino Profissional” (Recomendação n.º 1/2022, do Conselho Nacional de Educação, p.41) mas, situações como o aumento do número de alunos por turma e a proliferação destes cursos nas escolas secundárias públicas, fez crescer o receio de que os cursos profissionais nas escolas secundárias públicas se tornem a resposta fácil para os alunos que tenham pior aproveitamento no 3.º ciclo, não promovendo uma cultura positiva deste tipo de ensino associando-o ao fracasso dos alunos que não conseguem seguir pelos cursos científico-humanísticos (Fernandes, 2009). Desta forma “é fácil, bastante fácil, transformar o Ensino Profissional num fracasso, após vinte anos de construção e com resultados bastante positivos. [...] nesta hora em que o Ensino Profissional cresce como cogumelos nas escolas secundárias, por todo o país” (Azevedo, 2007).

Os estigmas em redor do Ensino Profissional têm sentido de existir, mas é preciso acompanhar as mudanças e perceber que nem tudo é linear.

No nosso estudo esta questão não foi colocada, mas deu origem a uma nova categoria pelo número de estudantes participantes que, ao longo do seu discurso, acabou por demonstrar que se sentiram discriminados, porque a via de ensino pela qual optaram é considerada para “burros”, para alunos que não querem fazer nada e não têm capacidades de seguir para um curso superior, algo que é contrariado pelos mesmos, apesar de terem consciência das lacunas dos cursos profissionais que dificultam a entrada no Ensino Superior e o estudo em algumas matérias para as quais não houve bases, situações que são apresentadas ao longo do nosso estudo em diferentes subcategorias (G1.1., J1.1., L2.2., N1.1. e O2.2.).

3.3. Caracterização dos estudantes que ingressaram na Universidade de Évora, relativamente ao seu percurso escolar no Ensino Secundário.

Passamos à apresentação e discussão dos dados sobre a caracterização dos estudantes que ingressaram na Universidade de Évora, relativamente ao seu percurso escolar no Ensino Secundário. Procedeu-se à categorização da análise de conteúdo com a apresentação que se segue.

3.3.1. Categoria L: Relação do curso profissional com a escolha do curso superior

Da análise de conteúdo para esta categoria surgiram 2 subcategorias para compreendermos a relação entre o curso profissional e a escolha do curso superior: **L1. Qualificação** e **L2. Benefícios**.

Para entender de uma forma mais pormenorizada esta relação entre o Ensino Secundário e o Ensino Superior, na tabela seguinte (Tabela 24) podemos observar as subcategorias, os indicadores e o número de unidades de registo que nos permitem fazer a relação.

Tabela 24

Matriz categorização da Relação do curso profissional com a escolha do curso superior

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	NTUR (1)	NTP (2)
L1. Qualificação	L1.1. Sim	P3, 156/157; P4,114; P4, 121/122; P5, 149/152; P6, 130; P8, 172; P9, 134/136; P10, 134/135; P10, 140; P11, 37; P12, 117; P13, 49/50; P14, 96/97; P16, 16; P17, 214/215; P19, 16/17.	16	14
	L1.2. Não	P7, 10; P15, 155; P15, 167; P20, 155; P20, 158/159.	5	3
L2. Benefícios	L2.1. Teve benefícios	P3, 158/162; P3, 188/189; P4, 125/127; P5, 156; P6, 134/136; P6, 201/204; P8, 213/216; P8, 227/230; P9, 116/118; P9, 144/146; P9, 188/190; P9, 193; P10, 143/149; P10, 167/169; P11, 85; P11, 93/94; P11, 143;	31	16

		P12, 125/126; P13, 148/151; P14, 97/100; P15, 190/191; P15, 194/196; P16, 149/150; P16, 152/153; P16, 155/156; P18, 97/99; P19, 104/105; P19, 107; P19, 175; P20, 159/161; P20, 179/180.		
	L2.2. Não teve benefícios	P7, 158/159; P7, 163; P10, 144/151; P16, 167/169; P17, 232/236; P17, 251/254.	6	4

(2) Número total de Unidades de Registo (2) Número total de participantes

No que remete à relação entre o curso profissional e a escolha do curso superior (indicador L1.1 e L1.2.), pela análise de conteúdo verificamos que 14% dos estudantes participantes fez ligação entre os cursos, introduzindo-se mais um elemento neste indicador (P18), dado que obtivemos através da análise dos questionários. O mesmo sucede com a não relação entre os cursos, referida por 15% dos estudantes participantes na entrevista, mas pelos questionários inserem-se mais 2 elementos nesta categoria (P1 e P2).

Resumindo, com relação entre o curso profissional e a escolha do curso superior temos 75% dos estudantes participantes, sem relação 25% dos estudantes participantes.

No que tange aos indicadores L2.1. **Teve benefícios** e L2.2. **Não teve benefícios**, da análise verificamos que 80% dos estudantes participantes diz ter benefícios e 20% não ter benefícios. O P1 e P2 não se manifestaram visto que não há relação nenhuma entre o curso do secundário com o curso superior, o P10 e P16 entram nos 2 indicadores.

Como benefícios, os estudantes participantes dizem ter vantagens nas disciplinas práticas agora no Ensino Superior onde há relação com as do Ensino Secundário, não só pela prática das disciplinas em si, como pela experiência adquirida nos estágios, que tem agora repercussões positivas:

P9, 193- Eu sinto que estou sempre mais à frente quando os professores falam na parte prática.

P13, 148/151- Sim, sim. Mesmo por essa questão, sinto que os meus colegas só estão baseados naquilo que o professor disse, decoram, uns podem ter alguma noção, mas sinto que nisso sou

privilegiada de o professor estar a explicar e eu na minha cabeça estar a visualizar como é que as coisas realmente funcionam, porque já lá estive.

A acrescentar, o Ensino Profissional também beneficia os estudantes participantes na elaboração e apresentação de trabalhos pela experiência adquirida com a Prova de Aptidão Profissional e outros:

P8, 213/216- Ai sim, preparou bem para fazer apresentações, para fazer trabalhos, (...) então uma PAP é um trabalho normal agora da universidade e vim para aqui a saber o que é que tinha de fazer para um trabalho ser excelente.

P11, 93/94- Até em apresentações orais eu no Secundário fiz imensas, imensas e aqui já senti que pouca gente não tem aquele conforto de fazer uma apresentação, mas que eu já tenho, está a perceber?

No que afeta ao Ensino Profissional não ter benefício na escolha do curso superior, os estudantes participantes fazem menção à falta de bases e métodos de estudo nas disciplinas que não sejam da componente técnica, falta de vocabulário técnico ou por não existir relação entre os cursos:

P17, 251/254- Eu sinto que tenho de trabalhar mais isso, tenho de tentar comunicar com mais técnica. No Profissional usa-se a linguagem do dia a dia praticamente. No meu primeiro ano e ainda agora sinto que estou um passo atrás dos meus colegas neste sentido, na parte da comunicação e acho que sim tenho que trabalhar mais.

Discussão da categoria L

Verificamos, anteriormente, que existe uma relação entre o curso frequentado no Ensino Secundário e a escolha do curso superior, através dos dados adquiridos inicialmente pelos questionários e, posteriormente, por algumas referências dos estudantes participantes nas entrevistas, apuradas na subcategoria B3.1. Na presente categoria quisemos confirmar esta relação de forma mais abrangente, perceber se existiu, ou não, benefícios na progressão dos estudos de nível superiores e se, em estudos apresentados por outros autores, também se verificou esta relação e benefícios.

Segundo a DGEEC (2019b) após o secundário “a maioria destes jovens concretizou a expectativa que tinha quanto à área de formação a frequentar” (p.16), uma minoria acabou “por

optar, pelo menos num primeiro ano após a conclusão do secundário, por uma área de formação distinta” (p.16) porque existe uma oferta mais abrangente de áreas no Ensino Superior para as quais os estudantes acabam por se identificar e experimentar.

A maioria frequenta o curso que foi a sua 1.^a opção e a relação entre os cursos surge na continuação de querer aprofundar os conhecimentos na área que permite exercer a profissão desejada, melhorar as oportunidades de encontrar emprego, gostar de aprender e a qualidade do curso (Fernandes, 2009; DGEEC 2020a, 2020b).

Não se encontrou nenhum estudo específico que faça a relação do curso frequentado pelos estudantes no Ensino Secundário com o curso frequentado no Ensino Superior, mas, no nosso estudo, isso verificou-se na maioria dos casos e pelos dados da DGEEC deduz-se que os alunos seguem a mesma área ou idêntica quando seguem para o Ensino Superior, visto que o seu foco no secundário já era o gosto e vir futuramente a trabalhar nessa área, tal como o nosso estudo apresentou. Concluímos que os estudantes prosseguem para o Ensino Superior na procura de aprofundar os conhecimentos já adquiridos no Ensino Secundário, mais oportunidade de emprego e melhor qualidade de vida.

Relativamente a esta relação trazer benefícios, os dados da nossa investigação reforçam a ideia de que um curso do Ensino Secundário com matérias que depois são lecionadas no curso superior tem vantagens, não esquecendo que nos referimos às disciplinas técnicas, nas restantes disciplinas as matérias pecam pela falta de exigência (Frazão, 2005; Pacheco, 2008; Santos, 2016).

3.3.2. **Categorias: M. Integração, N. Desempenho, O. Condições benéficas e prejudiciais do percurso académico.**

O tema 3.2. Percurso académico foi dividido em 3 categorias (M. Integração, N. Desempenho e O. Condições benéficas e prejudiciais) com evidências em 5 subcategorias: **M1. Classificação, N1. Com dificuldades, N2. Sem dificuldades, O1. Aspetos positivos/ potencialidades e O2. Aspetos negativos/ fragilidades** que nos descrevem a integração dos estudantes participantes na universidade e no curso e como se sentem em relação ao seu desempenho académico.

As subcategorias e respetivos indicadores, estão representados na tabela seguinte (Tabela 25).

Tabela 25

Matriz categorização da Integração, Desempenho, Condições benéficas e prejudiciais

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	NTUR (1)	NTP (2)
M1. Classificação	M1.1. Positiva	P1, 331; P1, 349; P4, 134; P5, 165/166; P5, 206; P6, 138/139; P7, 170/173; P7, 187/188; P7, 195; P10, 172; P10, 176/177; P12, 142/143; P13, 153/156; P14, 109/112; P15, 198/199; P16, 171/175; P18, 114/116; P19, 111; P19, 133; P20, 200.	20	14
	M1.2. Negativa	P2, 241/244; P3, 166/169; P8, 197/198; P9, 178/184; P11, 113; P11, 115/119; P17, 256; P17, 271/275.	8	6
N1. Com dificuldades	N1.1. UC em atraso ou outros motivos	P2, 233; P2, 235/238; P2, 285/286; P3, 183/187; P4, 157; P5, 162; P6, 164/165; P8, 207/208; P8, 218/219; P9, 162/164; P9, 174; P10, 224/225; P11, 177; P12, 152/153; P14, 126; P15, 243/244; P16, 212/213; P16, 221/222; P16, 231; P18, 120/121; P19, 144/145; P20, 267/268.	22	16
	N1.2. Métodos de superação	P1, 357/363; P1, 366/370; P2, 244/246;	23	16

		P2, 297/299; P3, 229/233; P3, 237/239; P4, 148/150; P5, 160/162; P5, 198/199; P6, 173; P8, 208; P9, 220/224; P10, 225/227; P10, 230/232; P12, 158/189; P14, 129/130; P14, 147/148; P15, 205/209; P15, 253/254; P16, 218/219; P18, 160; P19, 149; P19, 152.		
N2. Sem dificuldades	N2.1. Boa integração no curso	P1, 341/342; P7, 187; P13, 179/181; P17, 274/278.	4	4
O1. Aspetos positivos/potencialidades	O1.1. Situações	P1, 404; P2, 249/252; P2, 393/394; P3, 216; P4, 167/169; P5, 209/210; P6, 189/194; P7, 207; P8, 245/246; P9, 207/208 P9, 215/216 P10, 216/217; P13, 193/194; P14, 126/129; P14, 141/142; P15, 177/179; P16, 189/191; P16, 235/236; P17, 296/297; P20, 229/230.	20	16
O2. Aspetos negativos/fragilidades	O2.1. Receios e adaptação	P1, 380/382; P1, 383/390; P2, 290/292; P2, 306/310; P3, 202; P3, 217/221; P3, 242/244; P4, 160/162;	23	14

		P5, 210/211; P6, 243/245; P7, 199/200; P9, 205/207; P9, 204/205; P12, 197/199; P13, 191/192; P15, 212; P15, 215/218; P15, 247/249; P17, 287/294; P19, 130; P19, 137; P19, 168/169; P20, 240/242.		
	O2.2. Falta de bases	P1, 396/399; P2, 204/205; P3, 175/176; P6, 141/144; P6, 180/182; P8, 202/203; P8, 225/226; P8,240/244; P9, 200/201; P10, 197/198; P10, 199/202; P10, 204/205; P12, 153/155; P14, 135/137; P16, 251/252; P18, 99/102; P18, 146/148; P20, 184/185.	18	12
	O2.3. Gestão do tempo	P2, 212/213; P2, 226; P2, 262/264; P4, 201; P5, 196/198; P15, 205/207; P16, 204/206; P17, 281/286.	8	6
	O2.4. Aulas à distância	P1, 401; P5, 171/172; P7, 219/221; P8, 197/198; P18, 151/153.	5	5

(1) Número total de Unidades de Registo (2) Número total de participantes

Da análise de conteúdo, quanto à integração na universidade e no curso (categoria M.) apuramos que 70% dos estudantes participantes considera que foi positiva (**indicador M.1.1.**), os restantes 30% mencionou aspetos negativos (**indicador M.1.2.**).

Dentro da integração, como positiva, os estudantes participantes fazem menção a uma boa receção pela universidade, apesar do Covid19 que teve impacto nas praxes e no próprio convívio entre a comunidade académica; dois dos estudantes participantes foram eleitos delegados de turma; nas turmas pequenas os estudantes dizem sentir-se acolhidos pelos professores, na generalidade, a relação entre colegas é bastante boa e existe um apoio para atenuar a distância da família:

P5, 165/166- Sim, até porque todos temos família longe e estamos em Évora sozinhos e precisamos do apoio uns dos outros.

P7, 195- É um bom ambiente.

Como aspetos negativos, na integração, apenas 10% dos estudantes participantes (n=2) considerou que foi uma má integração por motivos de discriminação dizendo estes que:

P3, 166/169- No primeiro ano eu estava como externa e foi aquela situação de entrar como externa por não ter feito o exame, por ter vindo do curso profissional senti que parte dos meus colegas houve ali algumas situações de nem sequer acreditarem que eu pudesse ingressar no curso como estudante interno. (...)

P11, 115/119- Eu acho que talvez, não tenho a certeza, mas acho que pode haver uma pequena discriminação às pessoas das ilhas. É a minha opinião, também no ano passado não houve praxes que fazem parte da integração e cheguei na segunda fase, ainda por cima tarde, não tive quase tempo nenhum de me integrar, porque quando cheguei aqui os grupos estavam formado. Está a perceber?

As situações apresentadas pelos outros estudantes participantes como sendo negativas prendem-se com questões de não se sentirem preparados para o Ensino Superior:

P17, 256- Sinto-me um bocadinho aquém, (...)

Registou-se um estudante participante que referiu o período de confinamento como aspeto negativo, apesar de ser um fator limitador da integração não se pode considerar que o estudante não estava integrado, esta situação foi comum a todos:

P8, 197/198- Foi muito má, foi péssima, porque foi o Covid, não conhecíamos ninguém, era tudo por zoom, tudo de câmaras desligadas (...)

Fazendo a análise do desempenho dos estudantes participantes, formámos duas subcategorias: **N1. Com dificuldades** e **N2. Sem dificuldades**.

Com dificuldades, quisemos perceber quais os motivos e como tentaram superar as mesmas surgindo 2 indicadores: **N1.1. UC em atraso ou outros motivos** e **N1.2. Métodos de superação**; sem dificuldades surgiu 1 indicador: **N2.1. Boa integração no curso**.

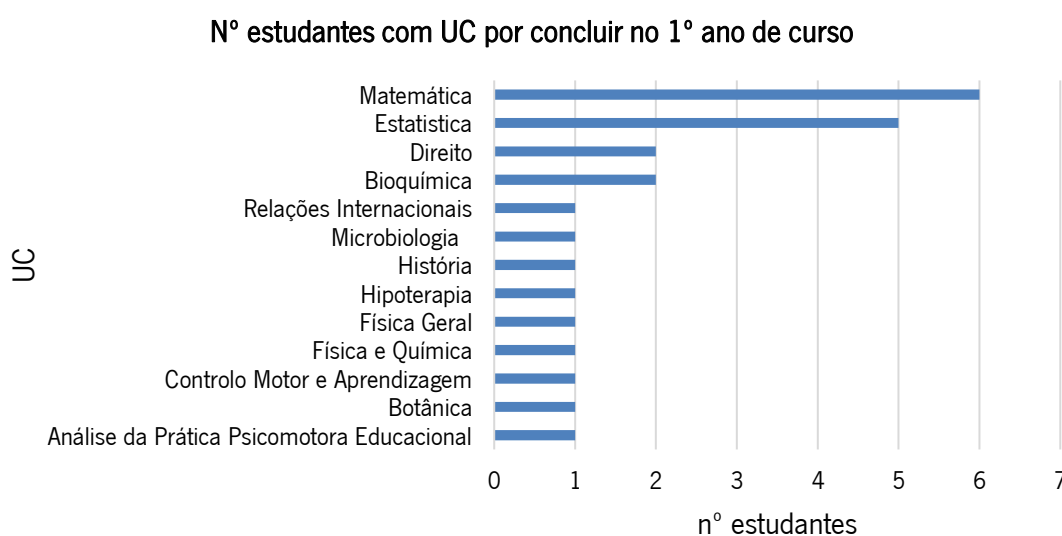
A comparação entre o indicador **N1.1. UC em atraso ou outros motivos** e o indicador **N2.1. Boa integração no curso**, registaram-se 65% dos estudantes participantes com UC em atraso no 1.º ano de curso de nível superior, com maior incidência na UC de Matemática e Estatística (Gráfico 11). Foram apresentados como motivos a falta de bases do Ensino Profissional, nunca terem tido contacto com essa disciplina ou problemas pessoais que impossibilitaram ter capacidades para a dedicação ao estudo:

P2, 233- (...) só deixei Matemática por fazer, devido a falta de bases (...)

P19, 144/145- Matemática, Estatística, Bioquímica, Física geral, Microbiologia e Botânica. É tudo muito do Regular.

Gráfico 11

Número de estudantes participantes com Unidades Curriculares em atraso no 1.º ano de curso de nível superior



Com dificuldades apresentaram-se 15% dos estudantes participantes, mas conseguiram realizar todas as UC. Das situações apresentadas, por cada um destes estudantes participantes,

um teve bastantes dificuldades porque como aluno externo pode fazer UC do 1.º e do 2.º ano de curso acabando por realizar 10 cadeiras por semestre (P3, 183/187), outro superou as dificuldades recorrendo a explicações (P6, 164/165) e o terceiro (P9, 162/164), devido à carga de estudo para conseguir realizar todas as UC, chegou a ter ataques de ansiedade.

Os 20% dos estudantes participantes que não apresentou UC em atraso, afirmou ter conseguido ultrapassar as dificuldades:

P1, 341/342- (...) eu realmente não consigo identificar assim dificuldades que tenha sentido, (...)

P7, 187- Acho que estou a conseguir superar todas as minhas dificuldades (...)

Recuando ao indicador **N1.2. Métodos de superação**, 80% dos estudantes participante descreveu os seus métodos para ultrapassar as dificuldades que surgiram em determinadas UC.

Da observação à análise de conteúdo verificamos que, das estratégias aplicadas pelos estudantes participantes, 40% (n=8) recorreu a explicações, os restantes organizavam grupos de estudo com os colegas e partilhavam informações ou tiveram o apoio de professores:

P2, 244/246- (...) ajudávamo-nos uns aos outros, que é uma boa ajuda, depois os professores também são espetaculares até ao dia de hoje nunca tive queixas de nenhum, (...)

P3, 237/239- Dos meus colegas que me ajudaram com apontamentos, tive aulas sobrepostas que eu não conseguia assistir a todas e forneceram-me apontamentos e estudávamos juntos e acho que isso também foi benéfico.

P6, 173- No ano passado tive explicações a Matemática e em Estatística.

Após estas questões, abordámos os estudantes participantes para saber o que destacavam como **O1. Aspetos positivos/potencialidades** e **O2. Aspetos negativos/fragilidades** na sua integração académica.

Como se pode observar, na Tabela 25, para a primeira subcategoria temos o indicador:

O1.1. Situações, com referências de 80% dos estudantes participantes.

Muitos dos estudantes participantes consideraram como aspetos positivos/potencialidades a relação de algumas matérias com as matérias dadas no Ensino Profissional, para as quais têm mais facilidade. Casos pontuais referiram terem cargos de responsabilidade sentindo-se valorizados, outros apontaram o facto de terem mais idade o que faz com que tenham objetivos bem definidos; a persistência e superação pessoal também foi referenciada e a boa adaptação ao curso e novas aprendizagens:

P1, 404- (...) ao ser representante de turma (...)

P10, 16/217- Agora uma vantagem, é que quando nós fazíamos as práticas eu estava super desenrascada, isso estava, (...)

P16, 235/236- (...) tudo o que tenho aprendido e tenho, no fundo, tenho absorvido tem sido muito bom desde o primeiro dia.

P17, 296/297- Talvez mais a responsabilidade, acho que vem muito pelo Profissional, deu-me outra responsabilidade, mas também a idade. Não sei bem, não sei bem.

Na segunda subcategoria, emergiram quatro indicadores: **O2.1. Receios e adaptação, O2.2. Falta de bases, O2.3. Gestão do tempo e O2.4. Aulas à distância.**

Os receios e adaptação (O.2.1.), referenciados por 70% dos estudantes participantes, foi para a maioria o medo de não conseguir fazer o curso e terem tido momentos em que pensaram desistir, por sentirem não estar ao mesmo nível dos restantes elementos do grupo turma, por falta de tempo para estudar, juntamente com o cansaço psicológico e a preocupação com as saídas profissionais:

P4, 160/162- (...) uma fragilidade o sentir que estamos um bocadinho atrás dos outros e que não estamos tão bem preparados e que eu não tenho métodos de estudo, (...)

P6, 243/245- (...) no início eu pensava não vou conseguir passar às cadeiras, porque eu venho do Profissional e não aprendi nada, aquelas inseguranças, mas depois o semestre foi passando e eu pensei, eu consigo (...)

A juntar aos receios e adaptação, 60% dos estudantes participantes, destacou a falta de bases (O2.2.) e fizeram a comparação com os estudantes que frequentaram o Ensino Regular:

P2, 204/205- (...) entramos com falta de bases, não vamos dizer dificuldades, não temos as bases suficientes para o nível do superior.

P6, 180/182- (...) este ano que tenho cadeiras mais específicas, no ano passado foram cadeiras muito gerais, foi Matemática, Biologia, Química e isso, eu acho que os meus colegas do regular estavam mais preparados.

P9, 200/201- (...) falta-me base (...) Eles estão muito mais adaptados a ouvir aquelas coisas. [Refere-se às disciplinas teóricas e aos alunos do Ensino regular].

Detetámos, ainda, que 30% dos estudantes participantes foi afetado pela gestão do tempo (O2.3.) por serem trabalhadores-estudantes e terem de conciliar os horários de estudo com o trabalho e a sobreposição de UC, porque entraram como alunos externos e, por esse motivo, quando ingressaram no curso já tinham uma grande parte das UC realizadas e puderam

inscreveram-se em UC do 2.º e 3.º ano, como foi o caso de um dos estudantes participantes, que já referimos anteriormente, que fez 10 UC em cada semestre:

P2, 212/213- (...) mas como tive equivalências já posso fazer cadeiras do terceiro ano, que às vezes é um bocado complicado conseguir conciliar os horários.

P16, 204/206- Foram trabalhos que conseguia conciliar, quer dizer houve uma altura que não, aí tive que abdicar do trabalho. Mas estive noutras áreas, também ligadas ao meu curso, mais esporádicas, mas não é fácil, não é nada fácil.

Por último, 25% dos estudantes participantes referiu que as aulas à distância (O2.4.) foram um aspeto negativo, que levou à desmotivação por falta das aulas práticas e um dos estudantes participantes pelo facto de estar fechado e não conhecer melhor as pessoas da turma:

P7, 219/221- Sim. De todo, porque à partida, para começar, as aulas teóricas a partir do Zoom são más, mas as práticas ainda conseguem ser piores, porque não temos um professor ali ao nosso lado a ver cada pormenor e é para isso que as aulas práticas servem (...)

Discussão das categorias M, N e O

As categorias M, N e O apresentam-nos uma descrição da integração dos estudantes participantes na universidade e no curso, através de dificuldades sentidas, aspetos positivos e negativos e potencialidades e fragilidades.

Os dados da DGEEC (2020b) mostram-nos que os alunos que prosseguiram estudos após o secundário “declararam estar satisfeitos ou muito satisfeitos com o trajeto académico ou escolar (83%), existindo apenas 5% que demonstravam estar insatisfeitos ou muito insatisfeitos” (p.21). O nosso estudo revela dados idênticos, independentemente das dificuldades ou fragilidades que tenham sentido.

Apesar da boa integração os dados recolhidos mostraram que grande parte dos estudantes participantes (80%) sentiram dificuldades com o maior foco em UC em atraso por dificuldades no desempenho em consequência da falta de bases do Ensino Secundário, predominantemente às UC dos cursos científico-humanísticos que não são aprofundadas ou mesmo lecionadas nos cursos profissionais, situação confirmada por autores como Alves, (1999); Cardim, (2005) ou Fernandes, (2009) e a própria legislação do sistema educativo que organiza o Ensino Secundário de forma separatista com uma via para o prosseguimento de estudos e outra de carácter mais prático para a vida ativa.

Os alunos que querem vingar no Ensino Superior recorrem a estratégias de estudo para colmatar as dificuldades, valendo-se de explicações e de um estudo mais exaustivo, ocorrendo períodos de receio, adaptação e dificuldades na gestão do tempo que dá origem a dúvidas na capacidade de conseguirem terminar o curso.

Destacou-se, novamente, o facto de os estudantes participantes considerarem como aspeto positivo a relação de algumas matérias práticas que foram lecionadas no Ensino Profissional para as quais se sentem à vontade no Ensino Superior, não havendo dificuldades nessas UC.

3.3.3. Categoria P: Expectativas da média do 1.º ano do curso

Dentro desta categoria formou-se uma subcategoria: **P1. Nível** com 3 indicadores: **P1.1. Acima**, **P1.2. Abaixo** e **P1.3. Dentro** que se encontram organizados na tabela seguinte (Tabela 26), com as respetivas unidades de registo que nos apresentam a média e em que nível os estudantes participantes consideraram corresponder à sua expectativa.

Tabela 26

Matriz categorização das Expectativas

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	NTUR (1)	NTP (2)
P1. Nível	P1.1. Dentro	P2, 312; P2, 314/315; P3, 252; P3, 258; P5, 218; P6, 228; P6, 242; P10, 249; P12, 204; P12, 206/207; P13, 211; P13, 214/215; P14, 203; P14, 205; P16, 251; P16, 255; P18, 180; P18, 182; P19, 173; P20, 281; P20, 286/287.	21	12
	P1.2. Acima	P1, 433; P1, 442/443; P4, 176; P4, 182/183;	8	4

		P8, 299; P8, 301; P8, 303; P11, 179.		
	P1.3. Abaixo	P7, 236; P7, 238; P9, 232; P9, 236; P15, 261; P15, 263; P17, 335; P17, 338/339.	8	4

(1) Número total de Unidades de Registo (2) Número total de participantes

Pelos resultados apresentados, 60% dos estudantes participantes considera que a sua média do 1.º ano de curso está dentro das expectativas, 20% acima das expectativas e 20% ficou abaixo das expectativas.

Para os estudantes participantes que afirmaram que a média está dentro das expectativas encontram-se entre os 10,83 valores e os 15 valores; um dos estudantes participantes quer subir a média, outro apesar de a média não ser alta refere que, desde que passe, é suficiente e os restantes consideram que era a média que estavam à espera:

P6, 228- Eu acho que foi 13 qualquer coisa.

P6, 242- Correspondeu às expectativas, mas queria mais, claro.

P14, 203- Média 10,83.

P14, 205- Eu desde que vá fazendo as frequências chega-me.

As médias acima das expectativas encontram-se entre os 10 e os 15,3 valores. Os estudantes participantes consideraram que, pelo seu percurso no 1.º ano de curso, as notas foram mais elevadas do que o esperado e estão satisfeitos, inclusive um dos estudantes participantes pelo facto de ter conseguido alcançar uma média de 10 valores foi para ele uma vitória:

P1, 433- Do primeiro ano é 15,3.

P1, 442/443- A intenção é tentar aumentar para o 16 é a ideia desde o início. Era o que eu idealizava, mas sabia que a partir do 13,5 para cima estava ótimo.

P8, 301- Muito mais.

P8, 303- Estava à espera de um 10.

Dos estudantes participantes com a média abaixo das expectativas, estas encontram-se num intervalo entre os 11 e os 15,8 valores. Os estudantes participantes estavam à espera de médias mais elevadas e querem subir a média nos anos seguintes:

P9, 232- Era de 13.

P9, 236- Eu quero melhor (...)

P17, 335- 15,6, mas estou a fazer melhoria numa disciplina.

P17, 338/339- Não está, quero mais. E tenho de começar a pensar no mestrado, tenho de gerir as notas desta parte.

Não se pode fazer uma associação entre as médias mais elevadas com a ausência de UC em atraso, nomeadamente quatro dos estudantes participantes com as médias mais altas têm UC por realizar, do 1.º ano, ao contrário de dois estudantes com a média de 13 valores, que não têm nenhuma UC em atraso.

Os dois estudantes participantes com as médias mais baixas, têm UC em atraso.

Discussão da categoria P

Segundo a DGEEC (2020b) as médias mais baixas (≤ 14 valores) foram as dos jovens dos cursos científico-humanísticos (47%), os cursos com maior percentagem de médias entre o 15 e 17 valores foram os profissionais (53%), apesar de ser nestes cursos que as médias ≥ 18 valores são menos frequentes (6%). Os jovens que prosseguiram exclusivamente estudos tinham, na sua maioria, médias iguais ou superiores a 15 valores (59%) e, de acordo com o nosso estudo, apuramos que, 70% dos estudantes participantes, terminou o secundário com média ≥ 15 valores e 60% ingressou na universidade com média ≥ 14 valores.

Dos resultados sobre as expectativas da média do primeiro ano de curso, no Ensino Superior, percebemos que os estudantes participantes tiveram consciência que as notas no secundário são inflacionadas por vários motivos: pela leveza das matérias, pelos critérios de avaliação onde as atitudes e valores têm significado, pelo facto de as matérias serem lecionadas por módulos, o nível de exigência baixa e, como tal, os bons alunos acabarem por obter excelentes notas e ainda porque:

a classificação poderá também ser analisada e discutida na reunião de conselho de turma, podendo estar sujeita a alterações uma vez que os membros do conselho podem opinar acerca dessa classificação, tendo em conta o perfil evolutivo dos alunos” (Atalão, 2018, p.111).

Logo, as suas notas iriam, previsivelmente, baixar no Ensino Superior, verificando-se que apenas 25% dos estudantes participantes manteve a média ≥ 15 valores.

Nesta ótica apenas 20% (n=4) dos estudantes participantes considerou que teve uma média abaixo das suas expectativas, todos eles com média entre 15 e 17 valores no secundário, sendo que 2 mantiveram a média, mas querem mais; os outros 2 elementos baixaram a média e ficaram desiludidos, porque nunca tiveram avaliações tão baixas no Ensino Secundário e querem subir as notas nos anos seguintes.

3.3.4. Categoria Q: Conclusão da licenciatura, tempo previsto

Para perceber se os estudantes participantes preveem terminar a licenciatura dentro dos anos do curso apresentamos uma subcategoria: **Q1. Tempo previsto**, subdividida em 2 indicadores: **Q1.1. Nos anos do curso** e **Q1.2. Para além dos anos do curso**, que se apresentam na Tabela 27:

Tabela 27

Matriz categorização da Conclusão da licenciatura, tempo previsto

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	NTUR (1)	NTP (2)
Q1. Tempo previsto	Q1.1. Nos anos do curso	P1, 450/451; P2, 319; P3, 261/262; P5, 236; P6, 230; P7, 243; P8, 269; P9, 245; P9, 249; P10, 257; P11, 185; P12, 216; P13, 220; P16, 258; P17, 343; P18, 188.	21	15
	Q1.2. Para além dos anos do curso	P4, 191/193; P14, 178/181; P15, 266/267; P19, 185; P19, 190.	5	4

(1) Número total de Unidades de Registo (2) Número total de participantes

Todo e qualquer estudante gostaria de terminar a sua formação dentro do tempo previsto, mas no decorrer do seu percurso começam a tomar consciência se conseguem, ou não, cumprir com esse objetivo. Perante isto, 75% dos estudantes participantes acredita que consegue terminar o curso nos anos estipulados no currículo e 20% não consegue cumprir, necessitando de mais 1 ou 2 anos, por motivos de acumulação de UC em atraso.

Discussão da categoria Q

Apesar dos resultados do nosso estudo mostrarem que 80% dos estudantes participantes está otimista quanto a concluir a licenciatura nos anos do curso (3 ou 4 anos), outros estudos têm revelado que somente 30% conclui a licenciatura em 3 anos (OCDE, 2019) e, segundo o último estudo da DGEEC (2018), após 4 anos, somente 46% dos alunos tinham concluído a sua licenciatura.

Não conseguimos prever que situação irá ocorrer com os estudantes participantes do nosso estudo, mas segundo os dados apresentados em investigações anteriores, apesar das intenções dos nossos participantes, eventualmente alguns não irão conseguir concluir a licenciatura no número de anos previstos do curso.

3.3.5. Categoria R: Perspetivas futuras

Da análise de conteúdo surgiu uma subcategoria nas perspetivas futuras, após a conclusão da licenciatura: **R1. Opções.**

Na subcategoria surgiram 3 indicadores, para conhecer as opções apresentadas pelos estudantes participantes quanto ao seu futuro (**R1.1. Entrar no mercado de trabalho, R1.2. Prosseguir estudos e trabalhar em simultâneo e R1.3. Prosseguir estudos**).

Na tabela seguinte (Tabela 28) podemos observar as subcategorias, os indicadores e o número de unidades de registo apurados.

Tabela 28

Matriz categorização das Perspetivas futuras

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	NTUR (1)	NTP (2)
R1. Opções	R1.1. Entrar no mercado de trabalho	P3, 264/265; P4,205/206; P5, 243; P9, 267/269; P11, 192; P11, 194; P13, 224/225; P15, 270; P16, 262; P18, 190/191; P18, 193/194;	14	11

		P19, 200; P20, 294; P20, 296/297.		
	R1.2. Prosseguir estudos e trabalhar em simultâneo	P1, 459/460; P2, 324; P6, 238; P7, 245; P7, 254; P8, 278; P12, 223/224.	7	6
	R1.3. Prosseguir estudos	P10, 261; P14, 190/191; P17, 346/347.	3	3

(1) Número total de Unidades de Registo (2) Número total de participantes

Para os indicadores apresentados, 55% dos estudantes participantes quer ingressar no mercado de trabalho, 30% pensa prosseguir estudos e trabalhar em simultâneo e 15% apenas prosseguir estudos.

A maioria pretende entrar no mercado de trabalho, mas três (P4, P13 e P18) com a ideia de, eventualmente, vir mais tarde a fazer um mestrado, e um dos participantes (P9) alega que a sua intenção é ter dois anos de experiência antes de ingressar num mestrado. Os restantes consideram que a licenciatura é suficiente.

Dentro do indicador R1.3., um dos estudantes participantes opta apenas por estudar pela experiência que tem tido, que o leva a crer que não consegue conciliar os estudos com trabalho dizendo que:

P17, 346/347- A minha ideia será, talvez, arranjar trabalho e conciliar com os estudos, mas visto que este ritmo é muito alucinante talvez ficar apenas pela universidade.

Discussão da categoria R

Após conclusão da licenciatura, 45% dos estudantes participantes tenciona prosseguir estudos, sendo a primeira opção o ingresso no mercado de trabalho. Os dados apresentados pela DGEEC (2021b) mostram que “entre os diplomados em 2019/20, 39% prosseguiram para cursos de mestrado ou outros cursos superiores em 2020/21” (p.2), valores próximos dos resultados obtidos neste estudo.

3.3.6. Categoria S: Sugestões e opiniões

No final das entrevistas, perguntamos aos estudantes participantes se queriam deixar outros contributos para a nossa investigação. Da análise de conteúdo surgiram 3 subcategorias:

S1. Para quem quer prosseguir estudos, S2. Revisão dos currículos e S3. Divulgação.

Na Tabela 29 apresentamos os indicadores que consideramos para cada uma das subcategorias.

Tabela 29

Matriz categorização de Sugestões e opiniões

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	NTUR (1)	NTP (2)
S1. Para quem quer prosseguir estudos	S1.1. Perfil à entrada do Ensino Superior	P2, 350/352; P3, 273/276; P3, 277/278; P4, 233/238; P5, 251/252; P6, 259/263; P8, 310/311; P8, 313/314; P10, 284/286; P10, 287/288; P12, 237/241; P17, 353/357; P18, 202/203; P18, 205/206; P20, 310/311.	15	11
	S1.2. Via de ensino aconselhada	P2, 356/357; P8, 312; P10, 297/299; P10, 300; P11, 207/209; P13, 241/244; P14, 229/232; P15, 279/280; P15, 281/284; P17, 360/361; P18, 208/213; P19, 204/205; P20, 313.	13	11
	S1.3. Mudança de mentalidades	P7- 257/262; P7, 265/267; P9, 275/277; P9, 285/286; P10,	7	5

		290/291; P11, 197/198; P12, 234/237.		
S2. Revisão dos currículos	S2.1. Melhorias	P1, 504/508; P1, 513/517; P2, 340/342; P9, 278/279; P12, 157/158; P12, 244/245; P17, 243/246.	7	5
S3. Divulgação	S3.1. Possibilidades de prosseguir estudos	P1, 536/538; P1, 539/542; P1, 557/559; P12, 241/243; P12, 245/246.	5	2

(1) Número total de Unidades de Registo (2) Número total de participantes

Fazendo a análise, para o indicador **S1. Para quem quer prosseguir estudos**, 55% dos estudantes participantes deu importância ao perfil dos estudantes quando ingressa na universidade vindo do Ensino Profissional, dando o conselho, para quem vai para o Ensino Profissional, que deve saber a área que quer. Para se prosseguir os estudos tem de se esforçar e estudar desde o 10.º ano e, possivelmente, recorrer a explicações para os exames nacionais; se assim, não for, corre o risco de ter bastantes dificuldades no Ensino Superior:

P2, 350/352- Vamos para lá (universidade) com falta de bases, vamos ter de trabalhar o dobro, o primeiro ano é assustador, não falo só por mim, colegas meus pensaram em desistir no primeiro ano que as matérias são muito iguais ao Secundário, (...)

Os alunos do Ensino Profissional não são piores que os alunos do Ensino Regular, apenas os primeiros têm mais conhecimentos numa área específica e os segundos nas matérias teóricas mais gerais, que sem dúvida é uma mais-valia para o prosseguimento de estudos, mas com esforço e dedicação, os alunos do Ensino Profissional conseguem ter a mesma aquisição de conhecimentos teóricos que têm os alunos do Ensino Regular:

P3, 273/276- (...) apesar de termos estado num curso profissional isso não quer dizer nada, não quer dizer que sejamos inferiores até porque, lá está, a maior parte das vezes, na maior parte dos contextos até somos superiores, porque temos mais técnica e mais prática do que os outros alunos do Ensino Regular.

P10, 287/288- (...) se não tiverem certas disciplinas dos exames acho que devem, sem dúvida alguma, precisar de explicação, porque nós precisamos das bases.

P18, 202/203- Aconselho a começar a estudar antes, para os exames e não só no último ano, porque basicamente o que me aconteceu foi estudar 2 anos de matéria em 3, 4 meses.

Houve um estudante participante que aconselha a via profissionalizante dizendo:

P5, 251/252- (...) se querem mesmo entrar para a universidade, fazer o que eu fiz, entrar pela via profissionalizante, é uma mais-valia.

Passando ao indicador **S1.2. Via de ensino aconselhada**, também este teve sugestões por parte de 55% dos estudantes participantes, contabilizando cinco estudantes participantes (P2, P8, P10, P17 e P19) que aconselham o Ensino Regular para quem quer prosseguir estudos e seis estudantes participantes (P11, P13, P14, P15, P18 e P20) que aconselham o Ensino Profissional, mas numa área que seja compatível com o Ensino Superior.

Segue-se o indicador **S1.3. Mudança de mentalidades**, com opiniões por parte de 25% dos estudantes participantes que considera que os professores do Ensino Profissional devem apoiar mais os alunos para estes se prepararem para o Ensino Superior; os alunos também têm de começar a interiorizar que são capazes de prosseguir estudos e não pensar que o Ensino Profissional apenas dá para ingressar no mundo do trabalho. Estes alunos têm a ideia de que o Ensino Superior é difícil, mas só “é difícil para quem quer” (P11), não deve haver preconceitos com as vias de acesso ao Ensino Superior (P9) nem preconceitos com a escolha pelo Ensino Profissional (P9).

É bom que haja mais estudantes da via profissional a ingressar no Ensino Superior, como podemos ler, na seguinte citação, este estudo poderá ser um contributo para a mudança de mentalidades:

P12, 234/237- (...) porque acho que este estudo é muito bom para abrir os olhos das pessoas e perceberem que hoje em dia há muita gente do Ensino Profissional que ingressa no Ensino Superior e têm muito sucesso, são ótimos profissionais.

Alguns estudantes participantes (25%), sugeriram que se faça uma revisão dos currículos do Ensino Profissional propondo as seguintes melhorias (**indicador S2.1.**), a possibilidade de se experimentar mais áreas no 10.º ano e depois continuar os estudos naquele que gostarem mais, como já se faz em algumas escolas, nomeadamente na Escola Artística António Arroio (P1), os restantes estudantes participantes consideram que as matérias da componente sociocultural e científica deveriam ser mais aprofundadas:

P9, 278/279- (...) gostava que os cursos profissionais puxassem um bocadinho, serem mais preenchidos no sentido depois de nos capacitar a irmos para o Ensino Superior.

P12, 157/158- (...) acho que falta um bocadinho aprofundar algumas matérias no Ensino Profissional, por exemplo Biologia, Química e Matemática.

Avançando para o último indicador, **S3.1. Possibilidades de prosseguir estudos**, 10% dos estudantes participantes refere a falta de divulgação das possibilidades que os alunos do Ensino Profissional têm para o prosseguimento de estudos; as escolas deveriam apresentar as possibilidades de cursos superiores que estes alunos podem selecionar e que fazem ligação com o curso profissional e prestarem esclarecimentos sobre o assunto da possibilidade de os alunos ingressarem no Ensino Superior:

P1, 536/538- É importante as Escolas Profissionais mostrarem aos alunos que existe a possibilidade de continuarem os estudos, eu não tivesse ninguém me apresentasse uma escola onde eu pudesse continuar os meus estudos e há.

P12, 241/243- Mas acho que quem queira seguir o Profissional, acho que deva fazê-lo porque, lá está, tanto dá para uma pessoa que quer parar por ali e ingressar no mercado de trabalho e tem muito mais vantagens e se quisesse seguir o Ensino Superior também consegue.

Discussão da categoria S

Os estudantes participantes contribuíram com sugestões e opiniões direcionadas aos alunos que são oriundos do Ensino Profissional e referiram melhorias que poderão beneficiar esta via de ensino, começando por alertar os alunos que pretendem prosseguir estudos para desde cedo encontrarem métodos de estudo, serem exigentes consigo mesmos e encontrarem estratégias para colmatar a falta de bases que o Ensino Profissional tem em algumas matérias, mas nunca se sentirem inferiores aos alunos dos cursos científico-humanísticos, porque em certos contextos até têm mais capacidades técnicas e prática.

Em relação à via de acesso ao Ensino Superior, a maioria é a favor dos exames nacionais e foi a via que escolheram, mas um estudante participante referiu que os alunos devem aproveitar o acesso ao Ensino Superior para Diplomados de Vias Profissionalizantes. Apesar de ser uma possibilidade muito recente, que não está ainda bem consolidada, pode ter vantagens, se o curso tiver vagas por este meio o que em alguns casos não existe.

As opiniões dividem-se na via de ensino aconselhada para o caso de os alunos querem seguir para o Ensino Superior, uns são a favor do Ensino Profissional afirmando que pode ter vantagens se escolherem uma área de que gostem e continuarem os estudos na mesma área, apesar de terem de estudar mais noutras matéria, como já foi referido; outros alertam para se ponderar bem a situação e aconselham o Ensino Regular como tendo mais vantagens para quem quer prosseguir estudos.

Em aspetos de melhoria para o Ensino Profissional os nossos estudantes participantes referem que os professores deveriam apoiar, trabalhar e aconselhar os alunos, numa perspetiva de que alguns quererão prosseguir estudos e há que contrariar a ideia de que esta via de ensino é terminal. O apoio das escolas e dos professores tem grande impacto nas decisões dos jovens que, muitas vezes, têm dúvidas e receios do desconhecido.

Dando continuidade à ideia de dar mais apoio aos alunos e incentivá-los a prosseguir estudos, os estudantes participantes sugeriram a realização de melhorias no currículo dos cursos profissionais e o aumento da exigência; referindo também que seria bastante benéfica a divulgação dos cursos superiores, uma vez que, em muitos casos, existem cursos superiores que são a continuidade dos cursos profissionais, sendo a área do turismo apresentada como um dos exemplos.

Capítulo 4 – Conclusões finais

Com este estudo pretendemos dar resposta à nossa questão de partida sobre: **Que percurso académico realizam os estudantes oriundos de escolas profissionais na Universidade de Évora, atendendo às diferenças de formação e de acesso ao Ensino Superior?**

Para conseguirmos obter respostas foram delineados três objetivos, previamente identificados, que iremos rever, ao longo deste capítulo, com apresentação das conclusões mais significantes para que, de seguida, estejam reunidas as condições para dar resposta à nossa questão de investigação.

Por último, expomos as limitações do estudo e apresentamos sugestões para possíveis investigações futuras.

4.1. Conclusões, por objetivos do estudo

Identificar os estudantes que ingressaram na Universidade de Évora oriundos de Escolas Profissionais, no ano letivo 2020/2021 (1.º ano do curso), primeiro objetivo apresentado no estudo.

Entre as características que identificam os estudantes participantes concluímos que:

- Os estudantes, tendencialmente, optam por fazer o acesso ao Ensino Superior pela via de concurso nacional, porque o número de vagas é superior; ainda existe alguma discriminação pelas outras vias de acesso e porque a falta de preparação por parte do Ensino Profissional para a realização dos exames nacionais leva a que os estudantes tenham de recorrer a explicações fazendo com que, no momento de optarem pela via de acesso ao Ensino Superior, se sintam preparados para fazer os exames nacionais.

- Os estudantes que frequentam o Ensino Profissional têm, maioritariamente, mais idade porque a transição para esta via ocorre na sequência de dificuldades, que começam a surgir durante o 10.º ano de frequência no Ensino Regular acabando por, em geral, perderem um ano de escolaridade. É, também, condição o número de reprovações anteriores, no Ensino Regular, que caracteriza alguns dos estudantes que frequentam cursos profissionais.

Não podemos deixar de realçar que, no nosso estudo, as retenções verificaram-se em 50% dos estudantes participantes; os restantes nunca reprovaram e a mudança fez-se porque, desde cedo, perceberam que não gostavam do ensino, muito teórico, característico da via do Ensino Regular.

- Relativamente ao sexo, estudos realizados pela DGEEC e DGES mostram que o género feminino predomina, independentemente da via de ensino. No nosso estudo, apesar de ser um grupo reduzido, a tendência manteve-se com uma representação de 65% dos estudantes participantes do sexo feminino.

- O local de residência é um fator determinante para a escolha da escola secundária, por motivos financeiros e tendo em conta o fator idade. Na escolha da instituição do Ensino Superior; o local também é ponderado, apesar de não ser fator predominante, porque os estudantes já têm mais autonomia e as razões que sobressaem são o curso que querem frequentar, seguido das referências da escola e média de ingresso.

- Verificou-se que, apenas, 35% dos estudantes participantes ingressou na universidade após conclusão do Ensino Secundário, dois deles oriundos dos PALOP, os quais não têm de fazer exames de ingresso. Esta questão é relevante, porque muitos dos estudantes não conseguem ingressar na universidade por falta de preparação para fazer os exames de ingresso, seja por que via de acesso for, logo esta situação deveria ser analisada para se encontrar estratégias adaptadas a cada uma das vias do Ensino Secundário, capazes de preparar os seus alunos para os exames que têm de realizar de acesso ao Ensino Superior.

O nosso estudo revelou a falta de bases que os alunos sentiram nas disciplinas das componentes sociocultural e científica dos cursos, o que dificulta o prosseguimento de estudos e o ingresso no Ensino Superior, imediatamente após conclusão do Ensino Secundário.

- Apesar de o tempo de interrupção de preparação para o ingresso no Ensino Superior, a maioria dos estudantes entra no curso na 1.^a opção e na 1.^a fase. Poucos são os estudantes que sonharam mais alto e colocaram como 1.^a opção cursos para os quais não conseguiriam média ou só conseguiram entraram na 2.^a fase. No nosso estudo ocorreu dois estudantes participantes

ingressarem no curso de segunda opção e um estudante participante ingressar no curso de 3.^a opção. Em relação à fase de ingresso, três estudantes participantes ingressarem na 2.^a fase.

- O último dado, para a identificação dos nossos estudantes participantes, foi referente a apoios sociais. Muitos dos alunos que escolhem o Ensino Profissional, encontram-se em condições socioeconómicas mais desfavorecidas, o que os leva a querer ingressar rapidamente no mercado de trabalho e não considerar prosseguir os estudos, pela despesa que este acarreta.

No nosso estudo esta situação foi perceptível com o registo de situações em que a mudança financeira na família foi o incentivo para o prosseguimento de estudos. Na maioria dos casos, não se verificou problemas financeiros e havendo esta estabilidade o motivo para o prosseguimento de estudo fez-se pela procura de melhor qualidade de vida, aprofundar os conhecimentos na área de que gostam e mais oportunidade de emprego.

Desta forma, apenas 35% dos estudantes participantes usufruí de bolsa de estudo, os restantes não apresentaram necessidade de recorrer a qualquer apoio social.

O segundo objetivo traçado para o estudo foi **caracterizar os estudantes que ingressaram na Universidade de Évora, relativamente ao seu percurso escolar no Ensino Secundário.**

Da interpretação dos resultados retivemos as seguintes conclusões:

- A escolha pelo Ensino Profissional surge, para alguns, em consequência das dificuldades que começam a desenvolver-se ao longo do Ensino Básico ou Secundário, confirmadas por retenções. Esta ideia muito vinculada ao Ensino Profissional, de que os alunos só mudam de via de ensino pelas suas dificuldades de aprendizagem, começa a ser contrariada pelos estudantes que nunca reprovaram e continuaram o seu percurso no Ensino Secundário pela via de Ensino Regular, e aí, se apercebem do método de ensino-aprendizagem, o que os leva a procurarem aconselhamento e alternativas mais ajustadas às suas ambições e objetivos, inclusive com alguns estudantes a tomar a decisão logo após a conclusão do Ensino Básico com a consciência de que se tivessem continuado pela mesma via, a desmotivação pelos estudos iria agravar-se.

Os motivos que aliciam os estudantes a optar pelo Ensino Profissional são o currículo com forte componente prática dentro e fora da escola, com uma variedade de cursos vocacionados para uma determinada área que prepara muito bem os alunos para o mercado de trabalho, dando-

lhe a possibilidade de adquirir competências desde cedo, concluindo o Ensino Secundário com dupla certificação e nível IV (nível de qualificação superior à dos cursos científico-humanísticos).

- As razões da escolha do curso profissional são o gosto e intenção de trabalhar de futuro na área escolhida. Em alguns casos, o gosto nessa área é despertado por familiares que exercem a atividade ou pela realização de testes psicotécnicos, feitos em algumas escolas, que abrem horizontes na tomada de decisão da via de ensino a seguir e curso a frequentar.

Estes testes psicotécnicos deveriam, quanto a nós, ser obrigatórios ao longo do 9.º ano, assim como a divulgação das diferentes vias de ensino existentes, para dar a possibilidade de os estudantes terem tempo de pesquisar e aconselhar-se sobre a via de ensino em que se enquadram melhor e com o conhecimento das possibilidades de prosseguir estudos de nível superior.

Alguns alunos ao fazer a escolha do curso profissional já têm em mente o prosseguimento de estudos, mas, no geral, os estudantes não têm essa ideia, desde logo, pelo facto de a escolha pelo Ensino Profissional estar sempre associada ao ingresso no mercado de trabalho e não há continuação dos estudos, pelo menos de imediato.

- O prosseguimento de estudos dos estudantes oriundos do Ensino Profissional, ainda, é bastante baixo e o seu aumento tem sido inconstante. Têm-se observado subidas destes alunos a ingressar no Ensino Superior, com maior destaque nos Politécnicos pela identidade que os cursos têm com os cursos profissionais muito direccionados para a prática, mas os últimos estudos apresentados pela DGEEC mostraram que, nos últimos 3 anos, o número tem vindo a cair.

Também se conclui que os estudantes que prosseguiram estudos, na maioria, já tinham intenção de o fazer, outros há que consolidaram a decisão ao longo do Ensino Secundário e uma pequena percentagem toma a decisão quando confrontados com o mercado de trabalho, que os desperta para a necessidade de mais formação para a possibilidade de melhores oportunidades de emprego e qualidade de vida.

- Em relação ao tempo decorrido entre terminar o Ensino Profissional e o ingresso no Ensino Superior, verificamos que a maioria não consegue ingressar de imediato. No nosso estudo, apenas 35% dos estudantes ingressou logo num curso superior, 15% contornou a situação ingressando num CTeSP e os restantes aguardaram um ou mais anos até entrarem na universidade.

Esta situação é o espelho da formação profissional muito direcionada para um ofício e que desacredita o prosseguimento de estudos, facilitando as matérias de cariz mais teórico e que conduz os estudantes a não se sentirem preparados para realizar as provas de acesso ao Ensino Superior, acabando por recorrer a explicações e fazer um intervalo entre a conclusão do Ensino Secundário e o ingresso ao Ensino Superior.

Salientamos a disciplina de Português, exame nacional obrigatório para conclusão do Ensino Secundário para quem pretende prosseguir estudos para o Ensino Superior, que foi referida por alguns dos nossos estudantes participantes como bem lecionada na Escola Profissional, com um currículo muito idêntico ao do Ensino Regular. Por esse motivo, alguns dos nossos participantes afirmaram sentirem-se bem preparados para este exame, mas às restantes disciplinas os estudantes afirmam não estarem nada preparados com a matéria lecionada no Ensino Profissional recorrendo, por isso, a explicações.

- A Formação em Contexto de Trabalho é o auge dos cursos profissionais, onde os alunos confirmam as suas capacidades, estão em contacto com a realidade e surgem oportunidades de emprego, para estes alunos é motivo de orgulho e autoestima. A Prova de Aptidão Profissional é considerada, para a maioria, como o trabalho mais exigente destes cursos e para quem segue para o Ensino Superior fornece conhecimentos de como elaborar relatórios, trabalhos de pesquisa, trabalho final de curso e preparar, apresentar e discutir trabalhos académicos.

- A via de Ensino Profissional faz justiça aos seus objetivos basilares, todos direcionados para a formação profissional, dando competências, sendo exigente nas áreas técnicas e envolvendo a sociedade na ação formativa, dando aos alunos relações e conhecimentos interpessoais. Estas são as maiores vantagens do Ensino Profissional.

Em contrapartida, o desinteresse pelas disciplinas das componentes sociocultural e científica, mais tarde, tem consequências, principalmente para quem pretende prosseguir estudos pós-secundário, situação de difícil solução, tendo em conta que esta via de ensino inclui muitos alunos que não gostam de estudar e têm dificuldades de aprendizagem usando esta via como alternativa para concluir a escolaridade obrigatória e ter oportunidade de emprego na área de qualificação após o secundário.

São estas situações que desvalorizam e são desvantagens no Ensino Profissional.

- A caracterização dos estudantes, relativamente ao seu percurso escolar no Ensino Secundário, não poderia terminar sem abordar os estigmas em redor do Ensino Profissional.

Os alunos sentem a discriminação social que caracteriza o Ensino Profissional como uma via de ensino menor, para alunos “burros”, que não querem fazer nada e que vêm de famílias disfuncionais e socioeconomicamente mais desfavoráveis.

A ideia feita é a de que os alunos optam por estes cursos porque são mais fáceis, os professores não exigem demasiado, inclusive alunos identificados com dificuldades de aprendizagem têm planos de estudo individualizados e avaliações diferenciadas.

O Ensino Profissional é visto como preparação para o mercado de trabalho após conclusão do Ensino Secundário e os alunos são vistos como não tendo capacidade, nem preparação para prosseguir estudos.

Com este estudo tentamos demonstrar que há mais alunos oriundos do Ensino Profissional a querer prosseguir estudos e que optam pela via do Ensino Profissional não por dificuldades de aprendizagem, mas por não gostarem do funcionamento do Ensino Regular, mesmo sabendo que prosseguindo estudos têm de recorrer a estratégias de preparação para o acesso ao Ensino Superior.

Muitas vezes os alunos quando ingressam no Ensino Secundário, ainda, não estão preocupados com o futuro, e enquanto os cursos científico-humanísticos são fundamentalmente para preparar os alunos para o Ensino Superior, independentemente de estes ambicionarem ou não enveredar por aí, os cursos profissionais têm outros objetivos e quando os alunos decidem que querem continuar os estudos, por vezes, já vão tarde para se prepararem, para além de não haver igualdade entre as vias de ensino, um aluno do Ensino Profissional vai sempre ter de colmatar as dificuldades de acesso ao Ensino Superior com estudos suplementares, devido à falta de bases às disciplinas das componentes científica e sociocultural.

O último objetivo foi **analisar o percurso dos estudantes oriundos de Escolas Profissionais que ingressaram na Universidade Évora durante o ano letivo 2020/2021.**

Dos resultados extraídos desta análise concluímos que:

- Grande parte dos estudantes já tem em mente a eventualidade de prosseguir estudo de nível superior, apesar de não ser ponto assente, o que leva na maioria dos casos à demora em

tomarem medidas de preparação para as provas de ingresso, independentemente da via de acesso ao Ensino Superior. Algo que é inicialmente pensado, quando optam pelo Ensino Profissional, é o gosto pela área de formação e quando é tomada a decisão do prosseguimento de estudos os estudantes procuram cursos relacionados com a formação profissional afirmando que tem benefícios no Ensino Superior nas UC para as quais já têm conhecimentos e prática anterior, facilitando bastante o sucesso nestas UC.

Por outro lado, o Ensino Profissional não beneficia os estudantes nas UC mais viradas para as ciências e matemáticas, para as quais os estudantes apresentam bastante dificuldade em alcançar o sucesso, mantendo algumas destas UC em atraso e recorrendo a explicações para as superar.

- A integração destes estudantes na Universidade de Évora foi boa. Poderão existir casos pontuais de alguma dificuldade na interação com a comunidade escolar, mas tratando-se de adultos e pessoas autónomas esta situação é ultrapassada com o foco nos estudos. No nosso estudo, ficou esclarecido que não há qualquer discriminação em relação aos estudantes oriundos do Ensino Profissional, mas relativamente aos estudantes de PALOP, houve referência a uma certa indiferença por parte dos docentes e colegas.

Inclusivamente, a universidade/professores não se mostram interessados em saber de que via de ensino são oriundos os seus estudantes, considerando-se os estudos ao nível superior como ponto de partida ou o início de uma nova formação.

- Foi bastante evidenciado no nosso estudo o facto de os estudantes oriundos do Ensino Profissional perceberem que não têm as mesmas bases que os estudantes dos cursos científico-humanísticos e que se reflete em UC que têm a sua continuidade em alguns cursos do Ensino Superior.

Esta situação desperta receios no início do percurso dos estudantes, oriundos das Escolas Profissionais na universidade, por começarem a surgir dúvidas quanto à capacidade de conseguirem levar o curso a término, pelas muitas dificuldades que surgem em determinadas UC e o facto de terem de estudar mais dificulta a gestão de tempo. Todo este processo tem efeitos negativos no estado emocional dos estudantes.

Com o avançar do tempo os estudantes começam a desenvolver métodos de estudo, a encontrar estratégias para suprimir as dificuldades e a aperceber-se que, a maioria dos estudantes, tem as suas dificuldades, independentemente da via de ensino de que são provenientes.

Independentemente de os alunos dos cursos científico-humanísticos apresentarem competências diferenciadas dos alunos dos cursos profissionais, tal não significa que os estudantes dos cursos profissionais não consigam desenvolver essas mesmas competências com recurso a estratégias de apoio e recuperação. Os estudantes participantes referiram que já sabiam que, no momento que escolheram seguir a via profissional e prosseguir estudos de nível superior, teriam de recorrer a estratégias de apoio ao estudo.

- Quanto às médias do 1.º ano de curso no Ensino Superior, fornecidas pelos estudantes participantes com recurso à página do Sistema Integrado de Informação da Universidade de Évora (SIIUE), as referências mostram que a maioria tem uma média dentro do padrão da turma. Dos resultados apurados no nosso estudo obtivemos: um estudante com média de 11 valores; seis estudantes com média de 12 valores; cinco estudantes com média de 13 valores; três estudantes com média de 14 valores; três estudantes com média de 15 valores e dois estudantes com média de 16 valores. Perante estes dados, concluímos que 60% dos estudantes participantes se enquadra na avaliação qualitativa de SUFICIENTE; 30% na de BOM e 10% na de MUITO BOM.

Não conseguimos fazer a comparação com os restantes elementos de cada grupo turma, para perceber se os estudantes oriundos de Escolas Profissionais apresentam resultados mais baixos, iguais ou mais elevados, assim como não encontramos estudos que esclareçam esta dúvida ou que pudéssemos comparar, visto que não se fazem distinções dos estudantes no Ensino Superior pela via de ensino que frequentaram no Ensino Secundário.

- Ao contrário do que se poderia pensar, que os estudantes oriundos de Escolas Profissionais pelas dificuldades que os próprios apresentam não perspetivavam conseguir concluir a licenciatura nos anos previstos, isso não se verificou. Os alunos pelos seus objetivos e dedicação aos estudos preveem terminar o curso dentro do prazo. Não conseguimos confirmar se esta previsão se concretizou, visto que o estudo decorreu no 1.º ano do ciclo de estudos destes alunos, na Universidade de Évora.

- Terminada a licenciatura, o número de estudantes que quer prosseguir estudos (mestrado ou pós-graduação) baixa para menos de metade (45%). Esta é uma realidade que não se aplica aos estudantes por serem oriundos de uma Escola Profissional, os relatórios da DGEEC mostram que esta situação é geral.

4.2. Resposta à questão de investigação

Que percurso académico realizam os estudantes oriundos de escolas profissionais na Universidade de Évora, atendendo às diferenças de formação e de acesso ao Ensino Superior?

Com esta investigação concluímos que os estudantes iniciam o seu percurso no Ensino Profissional atendendo às dificuldades de enquadramento nos cursos científico-humanísticos, associado, em alguns casos, ao número de reprovações, algo que caracteriza bastante estes alunos segundo a bibliografia consultada. Perante o nosso estudo, os alunos que pretendem prosseguir estudos não apresentaram como primeiro motivo de transição do curso científico-humanístico para o Ensino Profissional a situação de reprovação, mas sim, o interesse por uma aprendizagem mais prática e focada numa área de interesse para trabalhar no futuro.

As condições socioeconómicas foram confirmadas, por alguns dos estudantes participantes, como condição na indecisão de prosseguir estudos e pelo facto de a via profissional ter vantagens relativamente à qualificação para o mercado de trabalho, caso não ingressassem no Ensino Superior. Esta situação foi apresentada por alguns estudantes participantes que decidiram a sua sorte no Ensino Superior por ter ocorrido uma melhoria das condições de vida no seio familiar o que os levou a mudar as perspetivas futuras, não hesitando em continuar a estudar.

A procura pelo Ensino Profissional surge como alternativa mais vantajosa e aliciante para concretizar o Ensino Secundário e a divulgação desta via de ensino, dada a conhecer, maioritariamente, por familiares e amigos, leva cada vez mais estudantes à tomada de decisão em optar por esta via, imediatamente após a conclusão do 9.º ano de escolaridade. Outros há, que se aventuram em escolher um curso científico-humanístico, mas rapidamente confirmam que não gostam desse modelo de ensino e acabam por solicitar a sua transferência para um curso profissional.

Ao longo do curso profissional no Ensino Secundário, os estudantes vão-se apercebendo que esta via tem excelentes qualidades na preparação para o mercado de trabalho, mas, em

contrapartida, um nível bastante baixo de preparação para os exames nacionais e prosseguimento de estudos de nível superior. A bibliografia é muito explícita neste assunto referindo que esta via tem como foco e objetivos a preparação dos alunos para a vida ativa após conclusão do curso e apesar de permitir a continuação dos estudos essa não é a sua prioridade, sendo aqui dado todo o mérito aos cursos científico-humanísticos.

Entendemos que os estudantes, no momento que tomam a decisão de querer prosseguir estudos, encontram estratégias de apoio de preparação para os exames, independentemente da via de acesso ao Ensino Superior escolhida, para aprofundar matérias que serão lecionadas no curso superior e que estão em falta ou são menos aprofundadas no Ensino Profissional. Grande parte dos estudantes participantes recorreu a explicações para se preparar para os exames nacionais que mantiveram em algumas UC ao longo do Ensino Superior, nomeadamente naquelas em que apresentavam falta de bases e métodos de estudo.

Tanto no Ensino Secundário como no Ensino Superior, a proximidade com o local de residência é tida em consideração, apesar de no Ensino Superior existirem outros fatores que prevalecem, tais como a escolha do curso, as boas referências do curso e da universidade e a média de ingresso.

A escolha do curso superior, na maioria dos casos, é para dar continuação ao curso profissional, aquisição de mais conhecimentos e qualificação na perspetiva de melhor qualidade de vida e oportunidade de emprego. Esta continuidade traz vantagens no sucesso das UC no Ensino Superior que têm identidade com as UC da componente técnica do curso profissional, mas às restantes UC, mais teóricas, os estudantes apresentam dificuldades por falta de bases e métodos de estudo apontando como sendo uma lacuna dos cursos profissionais.

A Formação em Contexto de Trabalho dá a estes estudantes à vontade na prática e a Prova de Aptidão Profissional a preparação para a realização de trabalhos académicos, sendo estas as componentes que mais favoreceram os estudantes no prosseguimento de estudos.

Apesar de todo o estigma envolvente ao Ensino Profissional os estudantes sentem essa desvalorização social enquanto frequentam essa via de ensino. Após o ingresso na universidade, deixa de haver diferenciações e os estudantes integram-se bem no curso superior, apesar de saberem que em algumas matérias têm mais dificuldades e que, por esse motivo, têm de ser mais aplicados e, eventualmente, recorrer a explicações, mas também existem estudantes de outras vias que apresentam as mesmas dificuldades, desta forma os estudantes oriundos de Escolas Profissionais não se sentem menos capacitados que os restantes. Neste estudo, os próprios

demonstraram que tiveram receio de não conseguir fazer o curso superior, mas com o tempo foram percebendo que com estudo e dedicação alcançam os objetivos. Estes estudantes, obtiveram médias que oscilam entre os 11 e os 16 valores, no primeiro ano de curso e, na sua maioria, preveem a conclusão do curso no tempo previsto.

Relativamente às perspetivas futuras dos estudantes, a maioria tem intenção de iniciar o trabalho, outros eventualmente trabalhar e estudar e uma minoria dedicar-se exclusivamente aos estudos, situação que se verifica para todos os estudantes que frequentam o Ensino Superior, segundo estudos da DGEEC.

Concluimos que os estudantes de Escolas Profissionais apresentam maior dificuldade no acesso ao Ensino Superior e que esta decisão deve ser pensada o mais cedo possível, enquanto frequentam o Ensino Secundário, para que possam encontrar apoio de preparação para as provas de ingresso ao Ensino Superior. Compreendemos que estes estudantes se sentem aquém dos estudantes que frequentaram cursos científico-humanísticos, mas tendo em conta que sabem as suas fragilidades, são mais aplicados e decididos a fazer tudo o que estiver ao seu alcance para ultrapassar as dificuldades, pelo facto de terem a consciência que o Ensino Profissional não prepara para o prosseguimento de estudos.

Pela análise feita com este estudo, deduzimos que a pouca adesão de estudantes oriundos de Escolas Profissionais vai ao encontro da falta de preparação que os cursos profissionais oferecem para o Ensino Superior, o que leva a maioria a não se sentir com capacidades em prosseguir os estudos, não esquecendo que existem outros fatores que também são condicionantes desta situação, tais como condições socioeconómicas e falta de divulgação junto destes estudantes relativamente às possibilidades de ingresso no Ensino Superior e cursos mais adequados para cada uma das vias de Ensino Secundário.

4.3. Limitações do estudo

Tratando-se este trabalho de um estudo descritivo-interpretativo, as limitações são inerentes a esta modalidade de investigação, sendo que as conclusões a que chegámos por si só não podem ser alvo de generalização, mas são um contributo para compilar com outros estudos análogos no âmbito nacional e reforçar a validade destas investigações, que se tornarão mais abrangentes.

Surgem também questões associadas à fiabilidade e validade como fatores de credibilidade do estudo. Não havendo uma grande variedade de estudos na área da nossa investigação para que pudéssemos comparar resultados, poderá a fiabilidade da nossa investigação em determinados assuntos apresentar alguma fragilidade, mas quanto à validade consideramos que cumpre com as exigências na recolha de dados provenientes de diferentes informantes e em situações variadas (cursos diferentes).

O estudo teve, também, como condicionante não conseguirmos alcançar todos os estudantes oriundos de uma Escola Profissional que ingressaram na Universidade de Évora, em todo o caso conseguiu-se uma grande diversificação de informação com a participação de 20 estudantes oriundos de diferentes Escolas Profissionais e cursos frequentados no Ensino Secundário e, a frequentar no Ensino Superior.

Perdemos uma parte, inicialmente, delineada, de análise documental e entrevistas aos diretores de curso, como fonte de informação complementar. Por questões de proteção de dados, um processo obrigatoriamente a ser implementado a partir de agosto de 2019, precisamente o momento para preparar os instrumentos e dar início à recolha dos dados que permitissem balizar o público-alvo da investigação, este processo originou um atraso de ano e meio. As entrevistas limitaram o estudo pela falta de adesão dos participantes em causa, no caso concreto os diretores de curso, uma vez que poucos aderiram e contribuíram com informação insuficiente, pelo que se optou por excluir estes dados. Se a intenção era confirmar alguns dados apresentados pelos estudantes participantes e ter uma opinião dos diretores de curso sobre estes alunos em relação ao seu desempenho, não conseguimos o efeito desejado em virtude de alguns diretores de cursos não conhecerem esses estudantes em contexto de sala de aula, não se quererem manifestar tendo em conta não terem conhecimento dos alunos que vêm da via profissional e considerarem que se trata de informação sigilosa.

4.4. Sugestões para investigações e ações futuras

Ao longo desta investigação foram-se formando novas ideias para futuras investigações, numa lógica de encontrar melhorias e perceber as necessidades dos estudantes oriundos do Ensino Profissional.

Levar este estudo para uma investigação mais abrangente é uma ideia à qual se pretende dar continuidade.

Para além da ideia de continuidade desta investigação, este projeto despertou a curiosidade em procurar soluções para que as lacunas formativas do Ensino Profissional deixem de existir, sem retirar a essência desta via, considerada como uma alternativa a alunos com pouco interesse em matérias muito teóricas, que apresentam outros interesses e expectativas e aos quais os cursos científico-humanísticos não dão resposta.

O acesso ao Ensino Superior merecia maior compreensão para apresentar uma forma de ingresso que fosse equitativa para todos. O nosso estudo mostrou que a maioria acaba por fazer os exames nacionais por todos os motivos que foram discutidos, nomeadamente, o facto do Ensino Profissional não preparar os estudantes para os exames nacionais e visto que as outras vias obrigam à realização de exames faz com que os estudantes tenham de recorrer a explicações ao longo do Ensino Secundário e, no final, não lhes faça qualquer sentido ingressar por outra via que não seja pelos exames nacionais, já que se prepararam e porque os próprios sentem que ao serem criadas oportunidades para todos acaba-se por cair em desigualdade e tomam a decisão de fazer os exames nacionais.

Mediante estas situações, surge a proposta para duas eventuais investigações. Uma com a intenção de elaborar um estudo sobre a estrutura curricular dos cursos do Ensino Profissional a pensar na aplicação de estratégias para os estudantes, que querem prosseguir estudos, se prepararem para o acesso ao Ensino Superior, através de um estudo piloto, que vise ter as disciplinas de acesso ao Ensino Superior como opções ao currículo do curso profissional e analisar se esta estratégia conduz mais estudantes a prosseguir estudos de nível superior.

A outra proposta é realizar um estudo comparativo das diferentes vias de Ensino Secundário e como é feita a preparação para o ingresso ao Ensino Superior para compreender as suas diferenças, vantagens e desvantagens.

Como sugestões para ações futuras, a nossa investigação levou-nos a perceber que existem dados que são importantes para determinados estudos e que não existe uma base com essa informação. Referimo-nos à contabilização de estudantes à entrada do Ensino Superior segundo a via de ensino frequentada no Ensino Secundário, que é um dado estatístico importante para perceber a adesão dos estudantes oriundos de cada via e informação para possíveis projetos de investigação. Os relatórios pós-secundário, apresentados pela DGEEC, não apresentam valores reais, visto que os questionários não são respondidos por todos os estudantes, assim como, a resposta dada no momento da realização do questionário, por vezes, não é a opção que se mantém após o Ensino Secundário. À entrada do Ensino Superior, o pedido de informações sobre

a via de ensino frequentada, anteriormente e, eventualmente, o curso e a instituição, poderiam ser dados obrigatórios.

Outra ação que sugerimos é a divulgação, informação e aconselhamento dos jovens das vias profissionalizantes sobre as possibilidades que existem para o prosseguimento de estudos e como se prepararem para os exames de acesso ao Ensino Superior. A divulgação poderá ser uma ferramenta de sucesso para que mais estudantes das vias de ensino dual prossigam estudos em áreas para as quais já têm formação.

Referências Bibliográficas

- Adão, Á. (1997). *Estado absoluto e ensino das primeiras letras. As escolas régias (1772-1794)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- AD&C. (2022). *1986-1988, QCA I, II, III e QREN*. <https://www.adcoesao.pt/fundos/1986-1988-qca-i-ii-iii-e-qren/>
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. 5ª ed. Braga: Psiquilibrios edições.
- Alves, J.M. (1999). *Crise e dilemas do ensino secundário – em busca de um novo paradigma*. Porto: ASA.
- Alves, J.M. (2000). *O direito à educação – uma educação para todos durante toda a vida. Relatório mundial sobre a educação*. Porto: ASA.
- Alves, M. G., & Lopes, P. (2015). *Ensino superior em Portugal: retrato sociográfico*. Lisboa: Gabinete de estudos SNESUP.
- Alves, N., Almeida, A. J., Fontoura, M., & Alves, P. (2001). *Educação e Formação: Análise comparativa dos sub-sistemas de qualificação profissional de nível III*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- Amaral, A., Fonseca, M. (2012). Portugal. Higher education and lifelong education in Portugal. In M. Slowey, & H. G. Schuetze, *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners* (pp. 82-96). New York: Routledge.
- Amorim, J. (2022, junho 23). *Universidades fecham portas a estudantes do ensino profissional*. Jornal de Notícias. <https://www.jn.pt/nacional/universidades-fecham-portas-a-estudantes-do-ensino-profissional-14961494.html>
- Atalão, J. A. M. (2018). *Do Ensino Profissional ao Profissional do Ensino*. [Relatório de Estágio Profissional grau de Mestre]. Universidade do Porto, Faculdade de Desporto, Portugal. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/117205/2/301363.pdf>
- AUC. (1866). *Anuário da Universidade de Coimbra.1866/1867*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- AUC. (1892). *Anuário da Universidade de Coimbra.1892/1893. Estatutos de D. Manuel I (1503)*. Coimbra: Imprensa da Universidade.

- Azevedo, J. (1991). *Escolas profissionais: aprendizagem assente no sistema modular – um balanço*. Coimbra: Comunicação à Conferência Nacional do Programa PETRA. [Online]: <http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/0340629760zagem%20assente0001.pdf>
- Azevedo, J. (1999a). *Voos de borboleta: escola, trabalho e profissão*. Porto: ASA.
- Azevedo, J. (1999b). *Sair do Impasse. Os ensinios tecnológicos e profissionais em Portugal*. Porto: ASA.
- Azevedo, J. (2000). *O ensino secundário na Europa*. Porto: ASA.
- Azevedo, J. (2002). *O fim de um ciclo? A educação em Portugal no início do século XXI*. Porto: ASA.
- Azevedo, J. (2007). *Ensino profissional. Como transformar um sucesso num fracasso?* <http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/1176672768issional-Out%202007.pdf>
- Azevedo, J. (2003). *Rendimento escolar nas escolas secundárias e nas escolas profissionais*. <http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/0780080640endimento%20escolar.pdf>
- Azevedo, J. (2009). *Escolas profissionais 1989-2009: as oportunidades e os riscos de uma inovação educacional que viajou da margem para o centro. O ensino profissional analisar o passado e olhar o futuro*, Porto, Portugal, 22-23 Janeiro, 2009. https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3100/1/220_Escolas_profissionais_JAzevedo.pdf
- Azevedo, M. C. (1961). *A Aula do Comércio, primeiro estabelecimento de Ensino Técnico Profissional Oficialmente Criado no Mundo*. Lisboa: Escola Comercial Ferreira Borges.
- Balsa, C., Simões, J. A., Nunes, P., Carmo, R., & Campos, R. (2001). *Perfil dos estudantes do ensino superior: desigualdades e diferenciação*. Lisboa: Edições Colibri.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdos*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, J. (1916). *A educação republicana*. Lisboa: Bertrand.
- Biklen, R. B. S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Braga, T. 1892. *História da universidade de Coimbra na sua relação com a instrução publica portuguesa*. V.I – 1289 a 1555. Lisboa: Académia Real das Ciências. <https://books.google.pt/books?id=k5UuAAAAAMAAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>

- Braga, T. 1898. *História da universidade de Coimbra na sua relação com a instrução publica portuguesa* V.III – 1700 a 1800. Lisboa: Académia Real das Ciências.
- Brandão, M., & Almeida, M.L. 1937. *A Universidade de Coimbra: esboço da sua história*. Coimbra: Académia Real das Ciências.
- Callender, C., & Sá, C. (2014). *Acesso ao ensino superior*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel do Santos.
- Camphenoudt, L. V., Quivy, R., & Marquet, J. (2019). *Manual de investigação em Ciências Sociais. Reformulado, complementado, atualizado*. Lisboa: Gradiva.
- Cardim, J. E. V. C. (2005). *Formação profissional: problemas e políticas*. Lisboa: ISCSP-UTL.
- Carvalho, R. (1986). *História do Ensino em Portugal desde a fundação até ao fim do regime de Salazar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, T. P. C. M. (2014). *Alargamento dos cursos profissionais às escolas secundárias em Portugal de 2004 a 2012. Escolarização dos jovens e sucesso de ensino profissional*. [Dissertação de mestrado]. Universidade de Lisboa, Portugal.
- Declaração de Osnabrück. (2020, novembro 30). On vocational education and training as an enabler of recovery and just transitions to digital and green economies.
https://www.cedefop.europa.eu/files/osnabrueck_declaration_eu2020.pdf
- Cerqueira, M., & Martins, A. M. (2011). A consolidação da educação e formação profissional na escola secundária nos últimos 50 anos em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 17, pp. 123-145.
- Comissão Europeia. (2014, dezembro 12). Decisão de execução da comissão que aprova determinados elementos do programa operacional "Capital Humano" do apoio do Fundo Social Europeu no âmbito do objetivo de Investimento no Crescimento e no Emprego para as regiões do Alentejo, Centro e Norte em Portugal. CCI 2014PT05SFOP001.
https://www.portugal2020.pt/wp-content/uploads/decisao_1_poch_1_pt_act_part1_v2.pdf
- Comissão Europeia. (2018, novembro 29). Decisão de execução da comissão que altera a Decisão de Execução C (2014) 9788, que aprova determinados elementos do programa operacional "Capital Humano" para apoio do Fundo Social Europeu a título do objetivo de Investimento no Crescimento e no Emprego para as regiões do Alentejo, Centro e Norte em Portugal. CCI 2014PT05SFOP001.
https://portugal2020.pt/wp-content/uploads/decisao_2_poch_c2018_8168_29nov18.pdf

- Comissão Europeia. (2020, setembro 21). Decisão de execução da comissão que altera a Decisão de Execução C (2014) 9788, que aprova determinados elementos do programa operacional «Capital Humano» para apoio do Fundo Social Europeu a título do objetivo de Investimento no Crescimento e no Emprego para as regiões do Alentejo, Centro e Norte em Portugal. CCI 2014PT05SFOP001. https://www.poch.portugal2020.pt/pt-pt/Programa/Documents/DECISAO%20CE%20REPROG%202020%20C_2020_6543_PT_A_CTE_f.pdf
- Comunicado de Maastricht. (2004, Dezembro 14). Sobre as prioridades futuras da cooperação europeia reforçada em matéria de ensino e formação profissionais (EFP). (Revisão da Declaração de Copenhaga de 30 de Novembro de 2002). https://www.refernet.pt/wp-content/uploads/2015/12/2-Comunicado-de-Maastricht_PT.pdf
- Comunicado de Helsínquia (2006, Dezembro 5). Para rever as prioridades e estratégias do Processo de Copenhaga. Sobre a cooperação europeia reforçada para a educação e formação profissional. https://www.refernet.pt/wp-content/uploads/2015/12/3-Comunicado-de-Helsinki_PT.pdf
- Comunicado de Bruges. (2010, Dezembro 7). Sobre o Reforço da Cooperação Europeia no Ensino e Formação Profissionais para o Período de 2011-2020. https://www.refernet.pt/wp-content/uploads/2015/12/5-Comunicado-de-Bruges_PT.pdf
- Corrêa, F. A. (1930). *História Económica de Portugal. (2º Vol)*. Lisboa: Empresa Nacional de Publicidade.
- Costa, J. P. O. e (2007). *D. Manuel I (1459-1521): um príncipe do Renascimento*. Lisboa: Temas e Debates.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Artmed.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- DGEEC. (2016a). *Diplomados com o Ensino Superior. População dos 30 aos 34 anos - dados e projeções*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. [https://www.dgeec.mec.pt/np4/341/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=678&fileName=DGEEC2016_TertiaryEducationalAttainment_1.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/341/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=678&fileName=DGEEC2016_TertiaryEducationalAttainment_1.pdf)

- DGEEC. (2016b). *Transição entre o Secundário e o Superior – Parte I*.
[https://www.dgeec.mec.pt/np4/347/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=701&fileName=TransicaoSecundarioSuperior_DGEEC.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/347/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=701&fileName=TransicaoSecundarioSuperior_DGEEC.pdf)
- DGEEC. (2018). *Percursos no ensino superior: situação após quatro anos dos alunos inscritos em licenciaturas de três anos*. Lisboa: Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
[https://www.dgeec.mec.pt/np4/292/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=516&fileName=DGEEC_SituacaoApos4AnosLicenciaturas.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/292/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=516&fileName=DGEEC_SituacaoApos4AnosLicenciaturas.pdf)
- DGEEC. (2019). *Estudantes à saída do Secundário em 2017/2018*.
[https://www.dgeec.mec.pt/np4/47/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=256&fileName=DGEEC_jovens_sa_da_do_secund_rio_2017_1.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/47/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=256&fileName=DGEEC_jovens_sa_da_do_secund_rio_2017_1.pdf)
- DGEEC. (2020a). *Jovens no Pós-Secundário 2010 a 2017: Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais*. Lisboa: Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
[https://www.dgeec.mec.pt/np4/6/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1137&fileName=DGEEC_Jovens_no_Pos_Secundario_evolu_ao.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/6/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1137&fileName=DGEEC_Jovens_no_Pos_Secundario_evolu_ao.pdf)
- DGEEC. (2020b). *Jovens no Pós-Secundário em 2019: Percursos de Inserção Escolar e Profissional*. Lisboa: Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
[https://www.dgeec.mec.pt/np4/47/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=256&fileName=DGEEC_jovens_no_pos_secundario_2019_fina.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/47/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=256&fileName=DGEEC_jovens_no_pos_secundario_2019_fina.pdf)
- DGEEC. (2020c). *Estudantes à saída do Secundário em 2018/2019*.
[https://www.dgeec.mec.pt/np4/47/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=256&fileName=DGEEC_Estudantes_a_saida_do_secundario_2.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/47/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=256&fileName=DGEEC_Estudantes_a_saida_do_secundario_2.pdf)
- DGEEC. (2021a). *Jovens no pós-secundário 2020 percursos de inserção escolar e profissional*.
[https://www.dgeec.mec.pt/np4/47/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=256&fileName=DGEEC_OTESPS2020_final.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/47/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=256&fileName=DGEEC_OTESPS2020_final.pdf)
- DGEEC. (2021b). *Proseguimento de estudos entre os diplomados de licenciaturas 2019/20*. Lisboa: Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
[https://www.dgeec.mec.pt/np4/456/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1036&fileName=SituacaoApos1Ano_DiplomadosL1_2019_20_vF.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/456/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1036&fileName=SituacaoApos1Ano_DiplomadosL1_2019_20_vF.pdf)
- DGES. (2019a). *Guia Geral de Exames 2019 - Exames Nacionais do Ensino Secundário e Acesso ao Ensino Superior*. Lisboa: DGES/DGE.
- DGES. (2019b). *Relatório sobre o acesso ao ensino superior*. Lisboa: DGES/DGE.

- DGES. (2021). *Sistema de ensino superior português*.
<https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/sistema-de-ensino-superior-portugues>
- DGES. (2022). *Índices de Cursos (por distrito e instituição)*.
<https://www.dges.gov.pt/guias/inddist.asp?dist=11>
- Dias, J. S. da S. 1969. *A política cultural da época de D. João III. V.1*. Coimbra: Instituto de Estudos Filosóficos.
- Duarte, A. (2010). A escola pública pode fazer a diferença (Maria de Lurdes Rodrigues, 2010, Coimbra, Almedina). *Revista Sociologia, Problemas e Práticas*, 64, 179-180.
- Duarte, A. (2012). *A introdução dos cursos profissionais nas escolas públicas: perfil socioeducativo dos alunos*. Lisboa: ISCTE.
- Felismino, A. (1960). *No Duplo Centenário da Aula de Comércio*. Lisboa: Secção Anuário Comercial de Portugal.
- FENPROF. (2012). *O sistema de ensino superior em Portugal*.
https://www.fenprof.pt/download/fenprof/sm_doc/mid_132/doc_6444/anexos/sesp_par_te_i.pdf
- Fernandes, D., Neves, D., Roque, H., & Pais, P. (1998). *Análise das consultas aos parceiros educativos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fernandes, F., Sá, C., Mourato, J., Bento, M., & Biscaia, R. (2022). *Relatório do grupo de trabalho sobre o acesso ao ensino superior*.
https://wwwcdn.dges.gov.pt/sites/default/files/relat_acesso_ensino_superior_28_jul.pdf
- Fernandes, P. S. M. (2009). *Cursos profissionais: sinais de mudança na homogeneidade?* [Dissertação de Mestrado]. Instituto Universitário de Lisboa, Portugal.
- Fontana, A., & Frey, J. (1994). The art of science. In N. Dezin e Y. Lincon (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research*, (pp. 361-376). Thousand Oaks: Sage.
- Fontes, C. (s.d.). *Navegar na Formação. Cronologia do ensino secundário, datas marcantes*.
<http://www.filorbis.pt/educar/CRONOLS.htm>
- Frazão, L. (2005). *Da escola ao mundo do trabalho. Competências e inserção sócioprofissional*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- GETAP. (1992). *Estrutura modular nas escolas profissionais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- GIL, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed). São Paulo: Atlas.
- Goetz, J.P., & LeCompte. M.D. (1984). *Ethnography and qualitative design In educational research*. Orlando, FL: Academic Press.

- Gonçalves, N. S. (2001). *Quando os frades faziam história, de Marco de Lisboa a Simão de Vasconcelos*. Porto: Universidade do Porto.
- Grácio, S. (1998). *Ensinos técnicos e política em Portugal 1910-1990*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Grawitz, M. (1974). *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Dalloz.
- Guerra, I. C. 2006. *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdos. Sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncipia Editora.
- Guerreiro, J., Costa, A., Ferreira, A. L., Maia, C., Baptista, J. O., Queiroz, J., . . .Teixeira, P. (2016) *Relatório sobre a avaliação do acesso ao ensino superior*.
<https://www.eshte.pt/contents/ficheiros/relatorio-sobre-avaliacao-acesso-ensino-superior-diagnostico-questoes-debate.pdf>
- Guerreiro, J., Queiroz, J., &Teixeira, P. (2019) *Relatório sobre a avaliação do acesso ao ensino superior*.
https://wwwcdn.dges.gov.pt/sites/default/files/documentos_internos/relatorio.acesso_ao_ensino_superior.final_junho2019.versao_definitiva.pdf
- Hill, M. M. & Hill, A. (2016). *Investigação por questionário* (2ª ed). Lisboa: Edições Sílabo.
- IGeFE (2022). Aviso de abertura de concurso, centros tecnológicos especializados. N.º 01/C06-i01.01/2022. https://recuperarportugal.gov.pt/wp-content/uploads/2022/06/Aviso-C06-i01_012022_IGeFE-assinada.pdf
- JOUE. (2005, Setembro 7). Diretiva 2005/36/CE, de 7 de Setembro de 2005 relativa ao reconhecimento das qualificações profissionais. L 255/22, pp. 22-142.
https://wwwcdn.dges.gov.pt/sites/default/files/directiva36_2005.pdf
- JOUE. (2009, junho 18). Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho Europeu, sobre a criação de um Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e a Formação Profissionais. C 155/1, pp.1-10. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708\(01\)&from=BG](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708(01)&from=BG)
- JOUE. (2015, dezembro 12). Relatório conjunto de 2015 do Conselho e da Comissão sobre a aplicação do quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (EF 2020) Novas prioridades para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação. C 417/25, pp.25-35. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)&from=PT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(02)&from=PT)
- JOUE. (2018, novembro 26). Recomendação do Conselho relativa à promoção do reconhecimento mútuo automático de qualificações de ensino superior, de ensino e formação secundários, e

- de resultados obtidos durante períodos de aprendizagem no estrangeiro. C 444/1, pp.1-8.
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H1210\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H1210(01)&from=ES)
- JOUE. (2020, dezembro 2). Recomendação do Conselho, de 24 de novembro de 2020. Sobre o ensino e a formação profissionais (EFP) em prol da competitividade sustentável, da justiça social e da resiliência. C 417/1, pp. 1-16. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32020H1202\(01\)&from=PT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32020H1202(01)&from=PT)
- JOUE. (2021a, fevereiro 18). Regulamento (UE) 2021/241 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 12 de fevereiro de 2021 que cria o Mecanismo de Recuperação e Resiliência. L 57/17, pp. 17-75. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021R0241&from=EN>
- JOUE. (2021b, fevereiro 26). Resolução do Conselho sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação rumo ao Espaço Europeu da Educação e mais além (2021-2030). C 66/1, pp. 1-21. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226(01)&from=EN)
- JOUE. (2022, junho 27). Recomendação do Conselho, de 16 de junho de 2022. sobre a aprendizagem em prol da transição ecológica e do desenvolvimento sustentável. C 243/1, pp.1-9. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0627\(01\)&from=PT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0627(01)&from=PT)
- Keith, H. (1973). *Point, counterpoint in reforming Portuguese education: 1750-1973*. Lisboa: American Studies Centre.
- Latorre, A., Del Rincon D. & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Machado, J. P. (1973). *Separata de «O Médico», vol. LXVII, 1973, n.º 1134*. Porto.
- McCracken, G. (1988). *The long interview (Vol. 13)*. Newbury Park, CA: Sage.
- Madeira, M. H. (2006). Ensino profissional de jovens: um percurso escolar diferente para a (re)construção de projectos de vida. *Revista Lusófona de Educação, 7*, 121-141.
- Marques, M. (1993). *O modelo educativo das escolas profissionais*. Lisboa: Edições EDUCA.
- Martins, G. A. (2008). *Estudo de caso. Uma estratégia de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas.

- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Minayo, M. C. de S. (2013). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Marques, M. (1993). *O modelo educativo das escolas profissionais: um campo potencial de inovação*. Lisboa: EDUCA.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.
- Manso, M. D. B. 2016. *História da Companhia de Jesus em Portugal*. Lisboa: Parsifal.
- Mendes, P. M. (2009). *Estudantes do ensino secundário profissional: origem social, escolhas escolares e expectativas*. Lisboa: ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa.
- Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais. https://www.cfaematosinhos.eu/NPPEB_01_CN.pdf
- Mónica, M. F. (1977). *Deve-se ensinar o povo a ler?: a questão do analfabetismo (1926-39)*. *Análise Social*, *XIII*, (50), 321-353. <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223915576N2uIW7kz6Wc55GA7.pdf>
- Neave G., & Amaral A. (2011). *Ensino superior em Portugal 1974-2009*. Springer: Dordrecht.
- Neves, P. P. (2012). *Ensino profissional: expectativas de carreira e projecto de vida*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- OCDE. (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- 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* (pp. 2996 – 3018). Braga: Universidade do Minho.
- Pacheco, J. A. (2008). *Organização curricular portuguesa*. Porto: Porto editora.
- Pacheco, T. B. (2014). *A opção dos jovens pelo ensino profissional: contextos e decisões. Um estudo de caso*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal editores.
- Peixoto, J. (1989). Alguns dados sobre o Ensino Superior em Portugal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 27/28, 167- 188.

- PORDATA (2022). Alunos matriculados no ensino superior: total e por nível de formação. <https://www.pordata.pt/db/portugal/ambiente+de+consulta/tabela>
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif: considerations épistemologiques, théoriques et méthodologiques. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx & al, *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*, pp. 173-209. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Programa do XI Governo Constitucional (1987).*
<https://www.historico.portugal.gov.pt/media/464039/GC11.pdf>
- PRR. (2021). *Recuperar Portugal, Construindo o futuro*. Ministério do Planeamento. <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBQAAAB%2bLCAAAAAABAAzNDQzMgYAqIWYyAUAAAA%3d>
- QREN. (2007). *Quadro de Referência Estratégico Nacional 2007-2013, Portugal*. <http://www.fceer.org/bdoc/recursos/QREN.pdf>
- Queiró, F. J. (2017). *O ensino superior em Portugal*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Rodrigues, F. (1931). *História da Companhia de Jesus na assistência de Portugal. Vol. I/II*. Porto: Apostolado da Imprensa.
- Rodrigues, L. (2011). *Ensino profissional, o estigma das mãos mais do que a cabeça*. Odivelas: Edições Pedagogo.
- Rodrigues, L. L., Craig, R., & Gomes, D. (2010). A intervenção do Estado no ensino comercial: o caso da Aula do Comércio, 1759 (I). *Revista da Ordem dos Técnicos Oficiais de Contas*, 118, 39-48.
- Roegiers, J. M. K. X. (1993). *Metodologia de recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Roldão, M. C. (s.d.). *Currículo e aprendizagem efetiva e significativa eixos da investigação curricular dos nossos dias*. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/25167/1/Construir%20a%20autonomia%20e%20a%20flexibilização%20curricular-15-24.pdf>
- Rosa, T. M. R. da F. (2013) *História da Universidade Teológica de Évora (Séculos XVI a XVIII)*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
- Sá, A. M. (1966). *Chartularium Universitatis Portugalensis (1288-1537). Vol. I*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

- Sá, A. M. (1968). *Chartularium Universitatis Portugalensis (1288-1537). Vol. II (1377-1408)*. Lisboa: Instituto da Alta Cultura.
- Sampaio, J. S. (1970). *Ensino primário superior (contribuição monográfica)*. Boletim bibliográfico e informativo, nº 10, p. 31-64. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Centro de Investigação Pedagógica.
- Santos, M. L. (2016). *As vozes dos alunos de uma escola profissional sobre o ensino profissional – um estudo*. [Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional]. Universidade Aberta, Portugal.
- Santos, M., Marques, A., Cibele, C., Matos, F., Menezes, I., Nunes, L., Paulus, P., Nobre, P., & Fonseca, T. (2011). *Educação para a cidadania. Proposta curricular para os ensinos básicos e secundários*.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/ed_cidadania_basico_sec_2011.pdf
- Silva, S. (2005). *Cursos técnicos de dois anos atraíram mais 2500 alunos para o ensino superior*.
<https://www.publico.pt/2015/10/19/sociedade/noticia/cursos-tecnicos-de-dois-anos-atrairam-mais-2500-alunos-para-o-ensino-superior-1711603>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (2009). *A arte de investigar com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stoer, S. R. (1983). *A reforma Veiga Simão no ensino: projeto de desenvolvimento social ou "disfarce humanista"?* *Análise Social, XIX* (77-78-79), 793-822.
<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223465326H7aDW8sd7Bn98GQ5.pdf>
- Stoer, S. (1986). *Educação e mudança social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basic of qualitative research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. London, CA: Sage publications.
- Tavares, D. M. (2012). *Adaptação ao ensino superior e otimismo em estudantes do 1.º ano*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Fernando Pessoa, Portugal.
- The Bordeaux Communiqué. (2008, November 26). *On enhanced European cooperation in vocational education and training*. https://www.refernet.pt/wp-content/uploads/2015/12/4-Comunicado-de-Bordeaux_EN.pdf
- The Copenhagen Declaration. (2002, Novembro 30). *Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training and the European Commission, convened in Copenhagen*

on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training. https://www.refernet.pt/wp-content/uploads/2015/12/1-Declaracao-de-Copenhaga_EN.pdf

UNESCO (26-30 avril 1999). *Deuxième Congrès international sur l'enseignement technique et professionnel*. Séoul, République de Corée. <https://intervoc.de/pdf/cld07f.pdf>

Yin, R. (1989). *Pesquisa de estudo de caso: desenho e métodos*. Londres: Sage Publications.

Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed). London, CA: Sage Publications.

Vieira, L. F. (1995). Formação modular: O que é? *Revista Formar*, 13, 54-64. https://www.iefp.pt/documents/10181/702849/FORMAR_13.pdf/8e536845-b192-4d89-83e5-1d9d0c723175

Vieira, D. A. (2018). *Determinantes e significados do ingresso dos jovens no Ensino Superior: vozes de estudantes e de profissionais do contexto educativo*. https://www.dges.gov.pt/sites/default/files/determinantes_e_significados_web.pdf

Warwick, D. (1987). *The modular curriculum*. Oxford: Basil Blackwell.

Wiarda, H. J. (1977). *Corporatism and development: The Portuguese Experience*. Amherst: University of Massachusetts.

Documentos Normativos

Decreto de 18 Novembro de 1836 – criação do Conservatório de Artes e Ofícios em Lisboa.

http://193.137.22.223/fotos/editor2/RDE/L/S19/1831_1840/1836_11_18decreto.pdf

Decreto, de 16 de Dezembro de 1852 – organização do ensino agrícola.

http://193.137.22.223/fotos/editor2/RDE/L/S19/1851_1860/1852_12_16decreto.pdf

Decreto de 30 de Dezembro de 1852 – do ensino industrial.

http://193.137.22.223/fotos/editor2/RDE/L/S19/1851_1860/1852_12_30decreto.pdf

Decreto n.º 5029 de 5 de Dezembro de 1918. Diário do Governo n.º 263/1918, Série I de 1918.12.05, pág. 2067-2112 - inserindo a Organização do ensino industrial e comercial.

Decreto 19081, de 2 de dezembro de 1930. Diário do Governo n.º 280/1930, Série I de 1930-12-02 – Aprova os Estatutos da Universidade Técnica de Lisboa.

Decreto n.º 19:908, de 19 de Junho de 1931 – ensino médio agrícola.

<https://files.dre.pt/1s/1931/06/14000/11771206.pdf>

Decreto-Lei n.º 402/73 de 11 agosto - Cria novas Universidades, Institutos Politécnicos e Escolas Normais Superiores, define o regime das suas comissões instaladoras e adopta providências destinadas a assegurarem o recrutamento e a formação do pessoal necessário para o início das respectivas actividades.

Decreto-Lei n.º 240/80 de 19 de Julho - Cria o 12.º ano de escolaridade e extingue o Ano Propedêutico do ensino superior.

Decreto-Lei n.º 397/88 de 8 de Novembro - Cria o Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional no âmbito do Ministério da Educação (GETAP).

Decreto-Lei n.º 26/89 de 21 de Janeiro - Cria as escolas profissionais no âmbito do ensino não superior.

Decreto-Lei n.º 189/92 de 3 de Setembro - Estabelece o novo regime de acesso ao ensino superior.

Decreto-Lei n.º 70/93 de 10 de Março - Estabelece o regime de criação e funcionamento das escolas profissionais.

Decreto-Lei n.º 4/98 de 8 de Janeiro - Estabelece o regime jurídico das escolas profissionais.

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro - Aprova a reorganização curricular do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março. Frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos.

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação.

Decreto-lei n.º 125/2011 de 29 de dezembro. Aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação e Ciência bem como os mapas de dirigentes superiores da administração directa e indirecta do MEC. Diário da República n.º 249/2011, Série I de 2011-12-29.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho - Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 92/2014 do Ministério da Educação e Ciência, de 20 de junho. Diário da República: Série I, n.º 117, pp. 3311 – 3320. <https://files.dre.pt/1s/2014/06/11700/0331103320.pdf>

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 6 de julho de 2018, pp. 2928-2943 - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Decreto-Lei n.º 11/2020 da Presidência do Conselho de Ministros, de 2 de abril. Diário da República: 1.ª série, n.º 66. pp. 4-21. <https://files.dre.pt/1s/2020/04/06600/0000400021.pdf>

Despacho Normativo n.º 194-A/83 de 21 de Outubro - Cria cursos técnico-profissionais e cursos profissionais a ministrar após o 9.º ano de escolaridade e estabelece as normas de estruturação e funcionamento dos respectivos cursos.

Despacho n.º 14 758/2004, de 23 de Julho. Diário da República, 2ª Série, n.º 172 de 23.07.2004, pág. 11127.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho de 2017. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Diário da República: 2.ª série, n.º 143, p. 15484. <https://files.dre.pt/2s/2017/07/143000000/1548415484.pdf>

Despacho n.º 3470-B/2022 da Educação Gabinete do Ministro. (2022, março 23). Diário da República: 2.ª série, n.º 58, pp. 408-(2) - 408-(4). <https://files.dre.pt/2s/2022/03/058000002/0000200004.pdf>

Diário do Governo n.º 7, de 9 de Janeiro de 1937 - criação do Conservatório de Artes e Ofícios no Porto. http://193.137.22.223/fotos/editor2/RDE/L/S19/1831_1840/1837_01_05decreto.pdf

Lei n.º 5/73 de 5 de Janeiro - Altera algumas disposições do anexo I ao Decreto-Lei n.º 49368, de 10 de Novembro de 1969, que constituiu a empresa pública Correios e Telecomunicações de Portugal.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro de 1986. Lei de Base do Sistema Educativo. Diário da república: I série, n.º 237, pp. 3067-3081. <https://files.dre.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>

Lei n.º 115/97 - Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei n.º 49/2005 - Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto - Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto - Assegura a execução, na ordem jurídica nacional, do Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados.

Portaria n.º 550-C/2004 de 21 de Maio - Aprova o regime de criação, organização e gestão do currículo, bem como a avaliação e certificação das aprendizagens dos cursos profissionais de nível secundário.

Portaria n.º 782/2009, de 23 de Julho - Regula o Quadro Nacional de Qualificações e define os descritores para a caracterização dos níveis de qualificação nacionais.

Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de Março - Regula a criação e o regime de organização e funcionamento dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP).

Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto - Regula a criação e o regime de organização e funcionamento dos Centros Qualifica.

Portaria n.º 235- A/2018. Procede à regulamentação dos cursos profissionais.

Portaria n.º 150/2020 de 22 de junho. Terceira alteração à Portaria n.º 181-D/2015, de 19 de junho, regulamentando a candidatura às instituições de ensino superior públicas para os estudantes que tenham concluído o nível secundário de educação por vias profissionalizantes ou em cursos artísticos especializados.

Recomendação n.º 3/2012 do Conselho Nacional de Educação. (2012, julho 23). Recomendação sobre o prolongamento da escolaridade universal e obrigatória até ao 12.º ano ou até aos 18 anos. Diário da República: 2.ª série, n.º 141, pp.26035-26039.
https://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/PDF/Rec_3-2012pdf.pdf

Recomendação n.º 6/2020 do Conselho Nacional de Educação. (2020, novembro 27). O acesso ao ensino superior e a articulação com o ensino secundário. Diário da República: 2.ª série, n.º 232, pp.59-63.
https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/Recomendacao_Ensino_Superior-DR.pdf

Recomendação n.º 1/2022 do Conselho Nacional de Educação. (2022, janeiro 10).

Recomendação “Perspetivar o futuro do Ensino Profissional”. Diário da República: 2.ª série, n.º 6, pp. 37-53. <https://files.dre.pt/2s/2022/01/006000000/0003700053.pdf>

Resolução de Conselho de Ministros n.º 97/2020. (2020, novembro 13). Estabelece os princípios orientadores e a estrutura operacional do período de programação de fundos europeus da política de coesão relativo a 2021 -2027. Diário da República: 1.ª série, n.º 222, pp.7-11. <https://files.dre.pt/1s/2020/11/22200/0000700011.pdf>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 98/2020. (2020, novembro 13). Aprova a Estratégia Portugal 2030. Diário da República: 1.ª série, n.º 222, pp.12-61. https://portugal2030.pt/wp-content/uploads/2021/11/RCM98_2020.pdf

Apêndices

Apêndice A – 1.º Questionário Online

Apêndice B – 2.º Questionário Online

Apêndice C – Guião de entrevista estudantes

Apêndice D – Guião de entrevista aos diretores de curso

Apêndice E – Análise de Conteúdo/Unidades de Registo

Apêndice A – 1.º Questionário Online

Secção 1 de 2

Caracterização dos alunos oriundos de Escolas Profissionais

Chamo-me Susana Pimenta (d43348) e frequento o Doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Évora. Para dar início à minha tese que se intitula "Percurso académico de estudantes oriundos de escolas profissionais: um estudo na Universidade de Évora", necessito da colaboração dos estudantes que ingressaram no 1º ano da licenciatura na Universidade de Évora no ano letivo 2020/2021 e que realizaram os seus estudos numa Escola Profissional.

O presente questionário visa fazer uma primeira abordagem para caracterizar os alunos da Universidade de Évora que se enquadram neste perfil.

O seu contributo é importante para o prosseguimento do estudo, garantindo-se a confidencialidade dos dados que serão utilizados, estritamente, no âmbito desta investigação.

Secção 2 de 2

Caracterização dos alunos oriundos de Escolas Profissionais

Descrição (opcional)

Questão 1: Qual a Escola Profissional (EP) que frequentou? *

Texto de resposta curta

Questão 2: Qual o curso que concluiu na EP? *

Texto de resposta curta

Questão 3: Qual o Curso em que ingressou na Universidade de Évora? *

Texto de resposta curta

Questão 4: Como fez o ingresso à Universidade de Évora? *

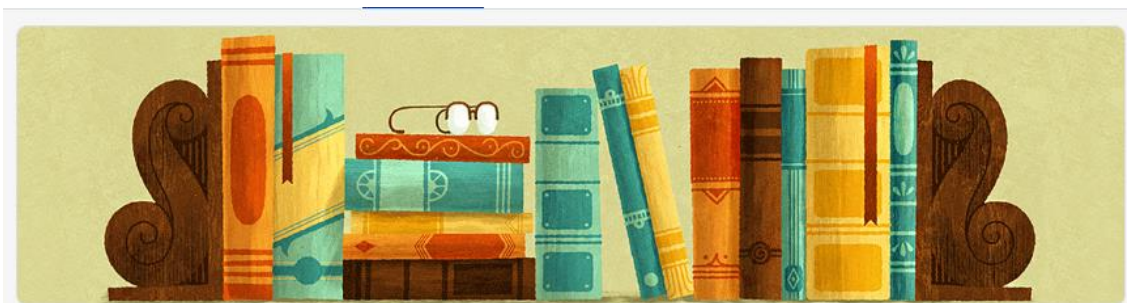
- Concurso Nacional de Acesso
- Regime Especial
- Concurso Local
- Concurso Especial de Acesso
- Mudança de Par Instituição/Curso de Reingresso
- Outra opção...

⋮

Indique o seu endereço de correio eletrónico abaixo caso não se importe de colaborar neste projeto, ficando garantido que a qualquer momento pode desistir de participar. *

Texto de resposta curta

Apêndice B – 2.º Questionário Online



Caracterização de alunos oriundos de Escolas Profissionais - 2º Questionário

Desde já quero agradecer ter aceitado participar na minha investigação. Relembro que o meu nome é Susana Pimenta (d43348) e frequento o Doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Évora e que enviei um primeiro questionário, do qual recebi as suas respostas, para dar início à minha tese que se intitula "Percurso académico de estudantes oriundos de escolas profissionais: um estudo na Universidade de Évora". Ao longo da minha investigação vão haver vários momentos de recolha de dados pelo que a sua continuação em participar e o seu contributo são determinantes para o prosseguimento da mesma. Este estudo poderá ser um impulso para mudanças no ensino profissional, tomando esta via de ensino mais adequada à educação do futuro.

CONSENTIMENTO DE CONTINUAÇÃO COMO PARTICIPANTE

Volto a lembrar que a sua identificação é confidencial e que os dados serão utilizados estritamente no âmbito desta investigação.

Ao longo do desenvolvimento deste projeto o que lhe será pedido é que responda a questionários online e, eventualmente, poderá realizar-se uma entrevista.

Não será feita qualquer associação destes dados com a identificação de pessoas.

O tratamento dos dados obtidos garante o anonimato dos participantes.

Qualquer informação obtida no âmbito do presente estudo que o possa identificar será confidencial e não será divulgada.

É inteiramente livre de participar neste estudo e de se retirar a qualquer momento sem consequências de qualquer tipo.

Para qualquer esclarecimento ao longo da investigação o meu correio eletrónico é: d43348@alunos.uevora.pt.

Email *

Email válido

Este formulário está a recolher emails. [Alterar definições](#)

Consentimento de Continuação como Participante *

Li e compreendi.

Idade *

Texto de resposta curta

Sexo *

Feminino

Masculino

Local de residência (agregado familiar) *



Texto de resposta curta

Qual o ano de conclusão do Curso Profissional? *

Texto de resposta curta

O curso superior em que ingressou correspondeu a que opção? *

Opção 1

Opção 2

Opção 3

Opção 4

Opção 5

Opção 6

Qual a fase do seu ingresso? *

- 1ª fase
- 2ª fase
- 3ª fase

Se não concorreu na 1ª fase, qual o principal motivo?

Texto de resposta longa

Recorde-me, como fez o acesso à Universidade de Évora? *

- Concurso Nacional de Acesso
- Regime Especial
- Mudanças de Par Instituição/Curso
- Maiores de 23 anos
- Titulares de CET
- Titulares de CTESP
- Titular de curso de via profissional do nível secundário (nova modalidade de acesso)
- Reingresso

Se o acesso foi por Regime Especial especifique qual.

Texto de resposta curta

Se fez o acesso como Titular de CET diga qual a instituição e o curso que frequentou.

Texto de resposta curta



Diga qual ou quais os motivos que o levaram a escolher a Universidade de Évora? *

Texto de resposta longa



Recebe alguns dos apoios sociais abaixo mencionados? *

Bolsas de Estudo

Alimentação

Alojamento

Nenhum



Posso continuar a contar com a sua participação? *

Sim

Não



Apêndice C – Guião de Entrevista aos estudantes participantes

Guião de Entrevista Semiestruturada

Estudantes

1. Identificação do aluno			
Nome do aluno	Susana Pelucio Pimenta		
N.º aluno	d43348		
Contacto	961045044	E-mail	d43348@alunos.uevora.pt
Doutoramento	Ciências da Educação		
Edição de ingresso	2018/2021		

2. Título da Tese
“Percurso académico de estudantes oriundos de Escolas Profissionais: um estudo na Universidade de Évora”

3. Objetivos
<p>A questão de partida da investigação é:</p> <p>Que percurso académico realizam os estudantes oriundos de Escolas Profissionais na Universidade de Évora, atendendo às diferenças de formação e de acesso ao Ensino Superior?</p> <p>Para dar resposta a esta questão foram delineados três objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none">1º. Identificar os estudantes que ingressaram na Universidade de Évora oriundos de Escolas Profissionais, no ano letivo 2020/2021 (1.º ano de curso).2º. Caracterizar os estudantes, que ingressaram na Universidade de Évora, relativamente ao seu percurso escolar no Ensino Secundário.3º. Analisar o percurso dos estudantes oriundos de Escolas Profissionais que ingressaram na Universidade Évora durante o ano letivo 2020/2021.



Com o primeiro objetivo pretende-se identificar, através de dois questionários que se realizaram online através da plataforma Google Docs, o universo de estudantes oriundos de Escolas Profissionais inscritos na Universidade de Évora no ano letivo 2020/2021.

O segundo objetivo surge com a intenção de caracterizar o percurso escolar, destes alunos, no Ensino Secundário.

Por último, o terceiro objetivo irá analisar o percurso académico dos alunos oriundos de Escolas Profissionais que ingressaram na Universidade de Évora.

Como se tem vindo a observar, (Cardim, 2005, Marques 1993 e Rodrigues, 2011) os alunos do Ensino Profissional são mais autónomos e vocacionados para o saber-fazer e saber-ser, mas apresentam baixo aproveitamento na área do saber-saber, esta investigação pretende analisar e elucidar se esta situação se verifica ou não no universo em estudo.



Matriz de entrevista

	<p>Questão de partida:</p> <p>Que percurso académico realizam os estudantes oriundos de Escolas Profissionais na Universidade de Évora, atendendo às diferenças de formação e de acesso ao Ensino Superior?</p>			
Ponto Prévio	<p>Explicar o contexto da entrevista e elucidar o(a) entrevistado(a) acerca dos objetivos.</p> <p>Solicitar autorização para gravar a entrevista.</p> <p>Garantir o anonimato e a confidencialidade das respostas que serão utilizadas, estritamente, no âmbito desta investigação.</p> <p>Demonstrar total disponibilidade em fornecer ao(à) entrevistado(a) uma cópia da entrevista e posteriores resultados da investigação, se assim o pretender.</p> <p>Recolher o consentimento informado.</p>			
Blocos	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Questões	Observações
I IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES QUE INGRESSARAM NA	Identificar os estudantes que ingressaram na Universidade de Évora		1.º e 2.º Questionário realizados online	



UNIVERSIDADE DE ÉVORA ORIUNDOS DE ESCOLAS PROFISSIONAIS, NO ANO LETIVO 2020/2021 (1.º ANO DE CURSO)	oriundos de Escolas Profissionais, no ano letivo 2020/2021 (1.º ano de curso).			
---	---	--	--	--



<p>II CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES QUE INGRESSARAM NA UNIVERSIDADE DE ÉVORA, RELATIVAMENTE AO SEU PERCURSO ESCOLAR NO ENSINO SECUNDÁRIO</p>	<p>Caracterizar os estudantes que ingressaram na Universidade de Évora, relativamente ao seu percurso escolar no Ensino Secundário.</p>	<p>Identificar a Escola Profissional e o curso profissional concluído.</p> <p>Conhecer as motivações do entrevistado pela escolha do Ensino Profissional.</p> <p>Conhecer as razões da escolha do curso profissional.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual o curso profissional que frequentou e concluiu no Ensino Secundário e em que escola? 2. Quais as razões da escolha do Ensino Profissional como modalidade de ensino? 3. Que razões levaram à escolha desse curso profissional? 	<p>Motivações.</p> <p>Se teve apoio nessa tomada de decisão (orientação vocacional).</p>
---	---	---	--	--



		<p>Conhecer as expetativas do entrevistado no que se refere ao prosseguimento de estudos no Ensino Superior.</p>	<p>4. O prosseguimento de estudos após conclusão do Curso Profissional sempre foi um objetivo? Porquê?</p>	<p>Procurar os motivos deste objetivo ou se não foi um objetivo desde início o que o levou a tomar essa decisão.</p> <p>Procurar saber se a opção por esse curso já tinha como objetivo a continuação para o Ensino Superior na mesma área.</p>
		<p>Conhecer o processo de acesso ao Ensino Superior (exames).</p>	<p>5. Como ingressou na universidade? (tipo de acesso).</p>	<p>No caso de ter feito o acesso pela via profissionalizante ou</p>



		<p>Conhecer a forma como o entrevistado avalia o seu percurso formativo.</p>	<p>6. Como descreve o seu percurso formativo no Ensino Secundário?</p>	<p>exames nacionais, saber se essas matérias fizeram parte no plano curricular do curso profissional ou como se preparou para realizar os exames.</p> <p>Recolher informações sobre a organização curricular, ligação com as empresas, preparação para o mercado de trabalho.</p>
--	--	--	--	---



		Identificar vantagens e desvantagens da modalidade de Ensino Profissional.	7. Do seu ponto de vista, quais as vantagens da modalidade de Ensino Profissional? E as desvantagens?	Pretende-se aprofundar vantagens e desvantagens que o aluno identifica na modalidade de Ensino Profissional.
--	--	--	---	--



<p>III</p> <p>ANÁLISE DO PERCURSO ESTUDANTES ORIUNDOS DE ESCOLAS PROFISSIONAIS QUE INGRESSARAM NA UNIVERSIDADE ÉVORA DURANTE O ANO LETIVO 2020/2021</p>	<p>Analisar o percurso dos estudantes oriundo de Escolas Profissionais que ingressaram na Universidade Évora durante o ano letivo 2020/2021</p>	<p>Identificar o curso em que ingressou e a sua relação com o curso profissional.</p> <p>Identificar motivos promotores ou dificultadores da integração.</p>	<p>1. Qual o curso em que ingressou? Esta escolha está relacionada com o Curso Profissional frequentado? Se SIM, as aprendizagens do Ensino Profissional têm sido uma mais-valia no Ensino Superior? Porquê?</p> <p>2. Como decorreu/tem decorrido a sua integração na universidade?</p>	<p>Relações entre pares, situações socioeconómicas, dificuldades no acompanhamento das matérias e realização de tarefas, entre outros.</p>
---	---	--	--	--



		<p>Conhecer o percurso académico do aluno.</p> <p>Saber se o aluno realizou todas as UC do 1.º ano de estudos e quais os motivos do sucesso e insucesso.</p>	<p>3. Como descreve o seu percurso académico tendo em conta a sua integração no curso e o desempenho?</p>	<p>Perceber se o aluno se sente integrado no curso ou se de alguma forma sente que o Ensino Profissional teve lacunas quanto às suas aprendizagens.</p> <p>Perceber se o sucesso das UC está relacionado com as matérias dadas no EP, se o sucesso ou insucesso estão meramente relacionados com o gosto pelas matérias ou outros motivos.</p>
--	--	--	---	--



	<p>Analisar os aspetos positivos/negativos e potencialidades/fragilidades do percurso do aluno ao longo do 1.º ano de curso.</p>	<p>Pretende-se que o aluno faça uma análise tipo SWOT.</p> <p>Identificar se o aluno usufruiu de algum acompanhamento/apoio para ultrapassar as suas dificuldades ao nível académico ou pessoal em caso destas se verificarem.</p>	<p>4. O que foi mais fácil e mais difícil no primeiro ano do curso? (aspetos positivos/negativos; potencialidades/fragilidades)</p> <p>5. Teve algum tipo de ajuda/apoio/acompanhamento para ultrapassar dificuldades nalguma UC que necessitasse ou dificuldades/dúvidas pessoais que possam ter surgido ao longo do percurso académico?</p>	<p>Apoios sociais. Acompanhamento psicológico. Apoio aos estudos (recurso a explicações, acompanhamento interno, entre outros).</p>
--	--	--	---	---



		<p>Saber se o aluno realizou todas as UC do 1.º ano de estudos.</p> <p>Conhecer a média aproximada das UC e se vai ao encontro das expectativas do aluno.</p> <p>Saber qual o tempo que o aluno prevê para concluir a licenciatura.</p>	<p>6. No primeiro ano do curso concluiu todas as Unidades Curriculares? Se não, qual(is) e qual(ais) o motivo(s)?</p> <p>7. Qual a sua média de curso até ao momento (aproximadamente)? Correspondeu às suas expectativas?</p> <p>8. Quais as suas previsões de tempo para a conclusão da licenciatura?</p>	<p>Em caso de prolongamento ou desistência conhecer os motivos (mudança de curso, abandono, trabalhador-</p>
--	--	---	---	--



		<p>Conhecer as expectativas do percurso do aluno após conclusão da licenciatura.</p> <p>Recolher sugestões /opiniões que possam contribuir para os percursos académicos de alunos das Escolas Profissionais que pretendam prosseguir estudos.</p>	<p>9. Terminada a licenciatura, que expectativas para o futuro?</p> <p>10. Alguma sugestão que queira deixar de contributo a esta investigação relativamente aos alunos oriundos de Escolas Profissionais que querem ingressar no Ensino Superior?</p>	<p>estudante, entre outros).</p> <p>Prosseguimento de estudos, entrada no mercado trabalho.</p>
--	--	---	--	---



Apêndice D – Guião de Entrevista aos diretores de curso

Guião de Entrevista Semiestruturada

Diretores de Curso

1. Identificação do aluno			
Nome do aluno	Susana Pelucio Pimenta		
Nº aluno	d43348		
Contacto	961045044	E-mail	d43348@alunos.uevora.pt
Doutoramento	Ciências da Educação		
Edição de ingresso	2018/2021		

2. Título da Tese
“Percurso académico de estudantes oriundos de Escolas Profissionais: um estudo na Universidade de Évora”

3. Objetivos
<p>A aplicação desta ferramenta tem como objetivo obter respostas para complementar os dados das entrevistas realizadas aos alunos participantes desta investigação.</p> <p>O guião de entrevista realizadas aos alunos teve como objetivo conhecer o percurso académico realizado pelos estudantes oriundos de Escolas Profissionais na Universidade de Évora, atendendo às diferenças de formação e de acesso ao ensino superior.</p> <p>Para dar resposta a esta questão foram delineados três objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none">1º. Identificar os estudantes que ingressaram na Universidade de Évora oriundos de Escolas Profissionais, no ano letivo 2020/2021 (1.º ano de curso).2º. Caracterizar os estudantes, que ingressaram na Universidade de Évora, relativamente ao seu percurso escolar no Ensino Secundário.3º. Analisar o percurso dos estudantes oriundos de Escolas Profissionais que ingressaram na Universidade Évora no ano letivo 2020/2021. <p>Este guião incide sobre algumas questões relativas ao 2.º e 3.º objetivos, em que se pretende obter uma análise, na perspetiva do diretor de curso, do aluno participante.</p>



Matriz de entrevista

	<p>Questão de partida:</p> <p>Que percurso académico realizam os estudantes oriundos de Escolas Profissionais na Universidade de Évora, atendendo às diferenças de formação e de acesso ao Ensino Superior?</p>
Ponto Prévio	<p>Explicar o contexto da entrevista e elucidar o/a entrevistado/a acerca dos objetivos.</p> <p>Solicitar autorização para gravar a entrevista.</p> <p>Garantir o anonimato e a confidencialidade das respostas que serão utilizadas, estritamente, no âmbito desta investigação.</p> <p>Demonstrar total disponibilidade para fornecer ao/à entrevistado/a uma cópia da entrevista e posteriores resultados da investigação, se assim o pretender.</p> <p>Recolher o consentimento informado.</p>



<p>II</p> <p>CONDIÇÕES DE ACESSO AO CURSO SUPERIOR.</p>	<p>Conhecer as condições de acesso ao curso superior.</p>	<p>Perceber se tem havido um aumento ou diminuição de estudantes oriundos de Escolas Profissionais a frequentar o curso.</p> <p>Conhecer as possíveis vias de acesso ao curso.</p> <p>Saber qual o número de vagas que o curso oferece para cada uma das vias de acesso.</p>	<p>14. Sabe dizer-me qual o número de estudantes oriundos de Escolas Profissionais que ingressaram no curso no ano letivo 2019/2020 e 2021/2022?</p> <p>1. Quais as possíveis vias de acesso para ingressar no curso em questão?</p> <p>2. Quantas vagas tem o curso para cada uma dessas vias de acesso?</p>	<p>Perceber se houve um aumento ou diminuição do número de estudantes oriundos de Escolas Profissionais a frequentar o curso nos últimos anos.</p> <p>Saber se todas as vias são possíveis e quais as condições.</p>
---	---	--	---	--



<p>III ANÁLISE DO PERCURSO DOS ESTUDANTES ORIUNDOS DE ESCOLAS PROFISSIONAIS QUE INGRESSARAM NO CURSO NO ANO LETIVO 2020/2021</p>	<p>Analisar o percurso dos estudantes oriundo de Escolas Profissionais que ingressaram no</p>	<p>Conhecer quais os exames que os estudantes têm de realizar para ingressar no curso.</p> <p>Conhece qual a média mínima para se poder ingressar no curso.</p> <p>Identificar os fatores que podem favorecer ou dificultar o processo de integração dos estudantes no curso.</p> <p>Conhecer a média com que este(s) estudante(s)</p>	<p>3. Quais os exames necessários para ingressar no curso, tendo em conta a via de acesso?</p> <p>4. Qual é a média mínima para se ingressar no curso?</p> <p>1. Como avalia a integração dos estudantes que se encontram no curso e que são oriundos de uma Escola Profissional?</p>	<p>Relações entre pares, situações socioeconómicas, nacionalidade/naturalidade, atitudes e valores.</p>
--	---	--	---	---



	<p>curso no ano letivo 2020/2021</p>	<p>ingressou/ingressaram no curso e comparar com os estudantes oriundos do ensino regular.</p> <p>Conhecer o percurso académico do(s) aluno(s). Saber se o(s) aluno(s) apresenta/apresentam dificuldades no percurso académico.</p> <p>Saber se existe alguma diferença no desempenho entre os alunos que</p>	<p>2. Qual foi a média deste(s) aluno(s), oriundo(os) de uma Escola Profissional, no ingresso ao curso? Equipara-se aos alunos que ingressaram pela via dos exames nacionais?</p> <p>3. Como descreve o percurso académico deste(s) aluno(s)? 3.1. Dificuldades/aspectos negativos 3.2. Potencialidades/aspectos positivos</p> <p>4. Sente alguma diferença no desempenho entre os alunos oriundos do ensino profissional comparativamente aos alunos</p>	<p>Perceber se a média esteve acima do mínimo exigido e comparar com os restantes estudantes do grupo turma.</p> <p>Perceber se o(s) aluno(s) está/estão integrado no curso (capacidades cognitivas, participação/interesse, assiduidade, avaliações).</p>
--	--------------------------------------	---	---	--



		<p>frequentaram o ensino profissional com os que frequentaram o ensino regular.</p> <p>Identificar se o(s) aluno(s) usufruiu/usufruíram de algum acompanhamento/apoio para ultrapassar as suas dificuldades ao nível académico ou pessoal em caso destas se verificarem.</p>	<p>que frequentaram o ensino regular? Se SIM em que aspetos?</p> <p>5. O(s) aluno(s) teve/tiveram algum tipo de ajuda/apoio/acompanhamento para ultrapassar dificuldades nalguma UC que necessitasse/necessitassem ou dificuldades/dúvidas pessoais que possam ter surgido ao longo do percurso académico? Se sim, de que tipo?</p>	<p>Perceber se o ensino profissional beneficiou ou prejudicou estes alunos comparativamente com alunos oriundos do ensino regular e em que situações.</p> <p>Acompanhamento psicológico.</p> <p>Apoio aos estudos (recurso a explicações, acompanhamento interno, entre outros).</p>
--	--	--	---	--



		<p>Saber se o(s) aluno(s) realizou(realizaram) todas as UC do 1.º ano de curso.</p> <p>Recolher sugestões /opiniões que possam contribuir para os percursos académicos de alunos das Escolas Profissionais que pretendam prosseguir estudos.</p>	<p>6. Sabe se esse(s) aluno(s) ficou/ficaram com alguma(s) Unidade(s) Curricular(s) do 1.º ano de curso por concluí, no final desse ano? Se SIM, qual/quais e o(s) motivo(s) que poderão ter estado na origem dessa situação?</p> <p>7. Tem sugestões/contributos que queira deixar a esta investigação sobre os alunos oriundos de Escolas Profissionais que pretendam ingressar no Ensino Superior?</p>	<p>Perceber se o percurso no secundário teve lacunas no ensino-aprendizagem.</p>
--	--	--	---	--



Apêndice E – Análise de Conteúdo/Unidades de Registo

Unidades de Registo

Bloco 2: Caracterização dos estudantes que ingressaram na Universidade de Évora, relativamente ao seu percurso escolar no Ensino Secundário.

Tema: 2.1. Opção pelo Ensino Profissional

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
A. Motivos	A1. Pedagógicos	A1.1. Currículo com componente prática	<p>P1, 36/37- (...) gostava muito da prática que esses cursos tinham e queria ganhar competências e não só o conhecimento científico.</p> <p>P2, 91/92- Com a minha experiência no curso profissional adquiri muito que a parte prática é fundamental.</p> <p>P5, 13/14 (...) percebi que queria uma parte mais prática, mais específica e não era no Regular que isso havia, (...)</p> <p>P5, 22 a 24- (...) Eu entrei para o 10.º ano em ciências e tecnologias que não queria seguir, era um curso muito teórico e eu queria mesmo uma parte mais prática, mais específica e o curso profissional abriu muitos caminhos.</p> <p>P8, 104- só queria a parte prática ...</p> <p>P8, 131 a 133- (...) quem vai para o Ensino Profissional normalmente somos desinteressados no estudo, à partida, e somos interessados na parte prática e nos métodos práticos.</p> <p>P9, 20/21- (...) ter aulas práticas e então foi isso que eu gostei, o ser diferente não ser sempre aquilo, (...)</p> <p>P11, 13 a 15- ... cativou-me porque, é pá, eu queria mais uma coisa prática, não sei se me percebe, porque no Ensino Regular aquilo é a teoria, teoria, teoria, (...)</p>



			<p>P13, 15 a 17- (...) disse (o irmão) que em geral era muito bom porque era um curso vocacionado para aquilo que ele escolheu, com muitas coisas técnicas e então foi mais isso que me levou a frequentar o Ensino Profissional.</p> <p>P15, 36/37- (...) Tem aquela prática, você aprende a fazer as coisas.</p> <p>P16, 19/20- (...) surgiu a opção de escolher um curso diferente, que fosse mais prático.</p> <p>P16, 20/21- (...) o meu foco não estava muito nos estudos, vou-lhe ser sincero e acabei por escolher uma coisa mais prática, que fosse diferente (...)</p> <p>P16, 24- (...) Mas foi mais ou menos por esse motivo, querer uma coisa prática que fosse diferente (...)</p>
		A1.2. Dificuldades ou desinteresse no currículo do Ensino Regular	<p>P1, 165 à 167- (...) para mim foi ótimo, porque eu odeio Matemática, foi também um bocadinho isso que não me fez escolher o Ensino Regular, era essas áreas assim de Biologia, Química e Matemática, (...)</p> <p>P2, 49/50- (...) chumbei, foi no 10.º ano e foi aí que fiz a transição para o Profissional, (...)</p> <p>P2, 78- (...) é as alternativas, como dizem, mais fáceis.</p> <p>P3, 30/33- (...) para concluir o 9.º ano eu já tinha estado no curso (CEF) porque não senti que me estava a enquadrar no Ensino Regular, sentia que nenhuma daquelas áreas me diziam nada e não estava de certa forma a conseguir acompanhar os meus colegas. Chumbei duas vezes no 7.º e no 8.º ano (...)</p> <p>P3, 43 a 45- ... iria estar muito mais motivada para concluir os estudos numa área que me dissesse muito mais do que estar a abordar conteúdos gerais.</p>



		<p>P3, 51 a 54- (...) não estava a fazer sentido para mim estar a estudar aquilo, não me motivava e eu não conseguia estar ali naquela sala a ter aquelas disciplinas que não me diziam nada e que eu não sentia naquela altura que iam fazer sentido para a minha vida ...</p> <p>P6, 12 a 14- (...) verdade é que não havia nenhuma área, quer de ciências, quer de línguas ou economia, nenhuma dessas áreas me interessava.</p> <p>P6, 36 a 39- Eu tive muitas dificuldades a terminar o 9.º ano e achava que o Ensino Profissional seria mais fácil à partida, então tinha a vantagem para além de estar num curso que eu gostava muito, era um ensino mais fácil, não tão direcionado para Português e Matemática, mas sim para a área que eu gostava mesmo.</p> <p>P7, 27/30- (...) Se eu achasse que o curso profissional não fosse bom eu podia estar a frequentar o Ensino Regular (...). Foi mesmo opção minha, porque se eu quisesse o trabalho um bocadinho mais facilitado, a nível pelo menos de carga horária, eu tinha optado pelo Ensino Regular.</p> <p>P8, 10/11- (...) Na altura não gostava de estudar, a atividade do curso era gira e a dinâmica da escola, acho que foi isso.</p> <p>P9, 7/8- (...) para já eu já tinha chumbado no 7.º ano, (...) sempre tive algumas dificuldades e sempre tive que andar em explicações (...)</p> <p>P9, 10/11-... sabia realmente que ciências ia ser muito complicado, ... e as humanidades não me interessavam muito.</p> <p>P9, 17 a 21- (...) eu sabia que ia ter algumas dificuldades se fosse pelo Ensino Normal e porque a cativação que eu tinha em relação ao Ensino Normal não era muito grande, porque ia ser mais do mesmo e ali deram-me</p>
--	--	--



		<p>a opção de outras coisas, fazer um estágio, ter aulas práticas e então foi isso que eu gostei, o ser diferente não ser sempre aquilo (...)</p> <p>P12, 21 a 23- (...) lá está, eu sempre quis área das ciências, mas na altura eu tinha muita dificuldade a Matemática e para fugir à Matemática fui para Humanidades. Escolha péssima claro, (...)</p> <p>P13, 17 a 19- (...) sabia que a Escola Profissional estava vocacionada em (área) e pronto a ser assim ser mais fácil a minha realização de secundário, (...)</p> <p>P14, 25- Exatamente. Sim [Resposta a pergunta se a escolha teve a ver com dificuldades, desmotivação, não gostar do método de ensino].</p> <p>P14, 10 a 12- (...) Bem, eu comecei o secundário no Ensino Regular (...) não consegui fazer o primeiro ano.</p> <p>P17, 8 a 10- (...) Eu estava a tirar o curso de Humanidades e não estava a correr nada bem, era uma fase em que estava muito pouco motivada e pensei que não tinha já força mental para continuar e pensei, não posso ficar só com o 9.º ano tenho de optar por algo.</p> <p>P17, 24/25- (...) Nunca pensei ser essa a minha opção, mas quando comecei a pensar que a via normal não estava a funcionar, comecei a pesquisar, já conhecia a escola, mas não conhecia os cursos.</p> <p>P18, 9/10- (...) ela falou-me das disciplinas e assim e eu realmente gostei e achei muito mais interessante do que ir para o Regular, (...)</p> <p>P19, 13- (...) na altura não me apetecia muito estudar (...)</p> <p>P19, 14/15- (...) decidi ir para escola de (local), porque era fácil (...)</p> <p>P20, 8/9- (...) estava um bocadinho difícil com a própria matéria, com as pessoas também, (...)</p>
--	--	--



			<p>P20, 21/22- (...) Eu não me senti muito bem com a escola e se calhar um bocadinho mais difícil em aprender no sistema secundário.</p> <p>P20, 43/44- (...) mas como tinha dificuldade no Secundário tive de sair, continuar outra vez, na Escola Profissional (...)</p> <p>P20, 87 a 91- Pronto, no Ensino Regular eu acho que é mais exigente, em termos de trabalhos de estudo, entrega do trabalho é mais exigente, os alunos têm que fazer o trabalho e entregar no mesmo dia, mais exames, porque o sistema é muito diferente, exame nacional.</p> <p>No Ensino Profissional não é muito exigente, é exigente, mas como não somos muitos dá mais tempo ao professor de ensinar alguns alunos com mais dificuldade.</p>
		A1.3. Formação em Contexto de Trabalho	<p>P2, 84/85- (...) tem uma coisa muito boa e aprendi isso no Profissional que é ter estágio.</p> <p>P9, 19/20- (...) deram-me a opção de outras coisas, fazer um estágio, (...)</p> <p>P15, 34- (...) terminam entram logo no estágio (...)</p> <p>P18, 13- (...) tem estágio e achei interessante.</p>
		A1.4. Acesso a Erasmus	<p>P1, 40- (...) para além do acesso ao Erasmus.</p>
	A2. Profissionais	A2.1. Preparação e qualificação para o mercado de trabalho	<p>P2, 52/53- (...) a minha mentalidade já estava a ser querer trabalhar.</p> <p>P2, 58/59- (...) no Ensino Regular estamos 3 anos, que no Ensino Profissional estamos a abrir caminho para nos preparar para trabalhar, ao ver que o Profissional me dava essas garantias daí ter mudado (...)</p>



		<p>P2, 87/88- (...) Temos experiência profissional, abre-nos caminhos para poder trabalhar ao quais mais tarde exerci.</p> <p>P4, 23/24- (...) já que não era minha intenção continuar os estudos se calhar o curso por via profissional dava-me logo abertura, como tinham estágios e assim, para o mercado de trabalho.</p> <p>P7, 62 a 64- (...) sempre tinha aquela crença que tinha ali pelo menos um curso a nível secundário e caso alguma coisa corresse mal e não conseguimos entrar, pelo menos tinha ali outra saída que os cursos regulares acabam por não dar.</p> <p>P10, 9/10- (...) eu dizia sempre como eu não vou estudar mais, ou seja, é isto que eu quero da minha vida, é isto que eu quero, eu fui então para o Profissional.</p> <p>P11, 15 a 17- (...) se me acontecesse alguma coisa e eu não conseguisse ir para a universidade, pelo menos acabar o secundário e já ter alguma experiência para o mercado de trabalho.</p> <p>P13, 24 a 27- (...) Fui muito bem preparada na minha escola, para caso não conseguisse ingressar na universidade ou se calhar chegar ao final do 12.º ano e simplesmente não apetecer ir para a universidade, eu ia bem preparada, acho eu, para ingressar no mercado de trabalho, (...)</p> <p>P15, 35/36 (...) é mais consistente para ter um ganha-pão e mais rápido e tem o bom que é o saber-fazer.</p> <p>P15, 84/85- Eu fui para o Profissional mais na base de ter um trabalho, estar mais preparada para o mercado de trabalho, (...)</p> <p>P17, 8- Eu nunca tive o desejo de seguir estudos, nunca!</p>
--	--	--



			<p>P17, 38/39- Venho de um meio muito pequeno em que o objetivo é estudar e trabalhar, só! Por motivos financeiros.</p> <p>P19, 13/14- (...) queria mais uma área que quisesse no futuro ...</p>
		A2.2. Nível de qualificação	<p>P1, 37/38- (...) nível com que saímos dos cursos profissionais é superior ao nível secundário regular, (...)</p> <p>P15, 69 a 73- ... a contabilidade e o empreendedorismo surgiram porque é uma Organização Mundial, agora não me lembro do nome exato, que fez isso com as escolas interessadas nessa Organização, porque nesse curso de empreendedorismo é um curso que pode ser válido segundo aquela Organização para qualquer parte do mundo e a nossa foi escolhida para dar esse curso, então eu sou uma delas.</p>
	A3. Aconselhamento ou divulgação	A3.1. Pela Escola	<p>P2, 62/63- (...) fazem-se aqueles testes psicotécnicos (...) eu recordo-me, fomos visitar escolas (...)</p> <p>P2, 65/66- (...) A escola que frequentava no 9.º ano fez a divulgação das escolas e dos cursos profissionais e aplicavam os tais testes.</p> <p>P3, 37/38- (...) no 9.º ano tive acompanhamento vocacional da psicóloga da escola para nos ajudar a escolher a área que se adaptava melhor a nós (...)</p> <p>P12, 23 a 26- (...) na altura a diretora de turma percebeu que eu não estava motivada (...) e o filho dela esteve nessa Escola Profissional e ela falou nesse curso eu depois fui pesquisar, fui informar-me e achei que era uma boa opção.</p>
		A3.2. Por familiares ou amigos	<p>P2, 220/221- (...) tive pilares familiares que me disseram que se não queria prosseguir estudos no Regular para ir para o Profissional ...</p> <p>P5, 26- (...) Aconselharam (...)</p>



		<p>P6, 18- (...) foi uma tia que está envolvida na área (...)</p> <p>P7, 23/24 - (...) meu irmão foi Profissional e aconselharam-me muito o Ensino Profissional.</p> <p>P8, 16- (...) Acho que foi conhecido, sim. Sugeriram, olha aquilo é giro tem o que tu gostas [entrou num CEF no 7.º ano onde depois frequentou um curso profissional].</p> <p>P9, 14/15- (...) já havia muitas pessoas da minha terra que iam para essa Escola Profissional, (...)</p> <p>P10, 12/13- Na minha família já duas pessoas tinham frequentado a escola, então eu também fui um bocado por isso.</p> <p>P11, 13- (...) eu tinha amigos meus no Ensino Profissional (...)</p> <p>P11, 21- (...) tive primos e conhecidos que já andavam na escola.</p> <p>P13, 13 a 17- (...) o meu irmão que é 4 anos mais velho que eu, frequentou o Ensino Profissional e pronto, foi numa área completamente diferente da minha, mas disse que no geral era muito bom porque era um curso vocacionado para aquilo que ele escolheu, com muitas coisas técnicas e então foi mais isso que me levou a frequentar o Ensino Profissional.</p> <p>P14, 13/14- (...) como mais 2 ou 3 amigos meus decidiram ir para essa Escola Profissional e também fui, (...)</p> <p>P17, 22/23- (...) aqui nesta zona, nós conhecemos bem aqui a zona e já se falava na Escola Profissional.</p> <p>P18, 8/9- (...) eu tinha uma amiga mais velha que também estava no profissional em (mesmo curso) (...)</p> <p>P19, 22/23- (...) o meu grupo de amigos iam todos para lá, já me tinham falado da escola e dito “vamos para lá, pá”.</p> <p>P20, 17- (...) O meu pai é que recomendou para entrar na Escola Profissional.</p>
--	--	---



	A3.3. Por outros meios	<p>P3, 38/39 - (...) e fomos à Futuralia nesse ano; foi então que eu descobri o curso (...)</p> <p>P14, 18 a 20- Bom, eu já conhecia, já conhecia porque é aqui ao pé (local de residência), mas nunca tinha ido visitar a escola nem nada e aí depois fui com a minha mãe e com uns amigos, fomos visitar a escola e falar lá com o diretor da escola (...)</p>
A4. Incentivos	A4.1. Apoios financeiros	<p>P2, 72/73- (...) a gente tinha um pequeno incentivo, recebíamos diariamente um subsídio de refeição e no fim do mês também recebíamos, (...)</p> <p>P2, 76- (...) as Escolas Profissionais têm aquela coisa que é: apoiam!</p> <p>P17, 18- (...) a escola tinha um apoio específico para os estudantes, que oferecia o transporte, (...)</p>
A5. Outros	A5.1. Circunstâncias da vida pessoal	<p>P7, 22/23- (...) só tinha 5 disciplinas do conservatório e tive que arranjar algo para fazer o Ensino Secundário (...)</p> <p>P15, 50/51- (...) eu até me inscrevi para ir fazer advocacia numa escola de direito, depois fiquei doente e demorei a ir matricular-me.</p> <p>P15, 58- Como não consegui [curso de advocacia], devido ao atraso eu decidi fazer um curso profissional.</p>



Tema: 2.2. Escolha do curso profissional

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
B. Razões	B1. Pessoais/Familiares	B1.1. Experiências familiares na área	<p>P1, 51/52- (...) uma coisa que eu até gostava de fazer e sempre cresci a ver a minha avó a fazer, identifiquei-me e segui.</p> <p>P10, 7/9- ... foi porque eu não tinha intenções de estudar mais, era só porque eu sempre tive essa atividade na família (a área do curso profissional), sempre foi uma coisa que me atraiu, (...)</p> <p>P14, 13- ... toda a vida andei sempre com o meu pai no campo (...)</p> <p>P14, 29/30- Como eu tinha dito o meu pai o meu avô, já muitas gerações da família que sempre fomos agricultores e na Escola Profissional havia o meu curso e outro relacionado com estas áreas, (...)</p> <p>P15, 58/61- Como a minha família sempre teve uma loja em casa, temos negócio e tive um bar, então eu sempre gostei de negócios. Disse, bom, eu vou fazer contabilidade, também fiz empreendedorismo no Profissional, sempre vai ajudar, sempre ajuda.</p> <p>P20, 30/32- (...) eu cresci com o meu pai e a minha mãe que sempre foram empresários e isso pronto fica um bocadinho comigo, tipo eu acho que isto é melhor para mim.</p>



		B1.2. Gosto pessoal	<p>P1, 70- (...) Foi mesmo por gosto, (...)</p> <p>P3, 41/42- (...) achei que não haveria mais nada melhor para eu fazer senão a única coisa que eu realmente sabia fazer bem (...)</p> <p>P4, 27- (...) Sempre gostei de algo mais da parte da saúde.</p> <p>P5, 15- (...) Queria uma área relacionada com a Bioquímica.</p> <p>P6, 25- (...) Foi mesmo porque era relacionado com o que eu gosto (...)</p> <p>P7, 40/41 – (...) fui à entrevista sem saber muito sobre o curso (...). Mas, eu achei muito interessante, (...)</p> <p>P8, 23- (...) o curso que eu gostava (...)</p> <p>P9, 12 - (...) e eu sempre gostei da área (nome), (...)</p> <p>P9, 15- (...) eu fui pesquisar o curso e o curso que eu mais gostei foi este, (...)</p> <p>P10, 8/9- (...) sempre foi uma coisa que me atraiu, (...)</p> <p>P11, 26/27- (...) desde pequeno sempre gostei de gerir o dinheiro, desde novo.</p> <p>P12, 26/27- (...) para além de estar na área que eu gostava (...)</p> <p>P13, 17- (...) como eu já tinha uma ideia de seguir esta área (...)</p> <p>P13, 36/37- (...) eu apercebi-me que era uma área muito interessante com um leque muito variado de profissões e isso moveu-me a chegar até aqui e a seguir.</p> <p>P14, 13- (...) é o que eu gosto, (...)</p>
--	--	---------------------	---



			<p>P14, 30/31- (...) na Escola Profissional havia o meu curso e outro relacionado com estas áreas, pronto eu fui para a parte que mais me interessava.</p> <p>P15, 59- (...) eu sempre gostei de negócios.</p> <p>P17, 11/13- (...) foi mesmo porque dentro do leque que estava disponível só aquele é que me interessava mais, até porque sempre gostei daquela área (...) e estava a ver-me fazer isto o resto da vida, (...)</p> <p>P18, 22/24- (...) lá está, a minha amiga já estava no curso e eu já sabia mais ou menos o que era, portanto já estava a gostar do que ela contava.</p> <p>P19, 36/36- (...) Mas era o que eu queria ou ia para lá ou ia para outro curso profissional e só me identificava com aquele.</p> <p>P20, 30- Eu sempre gostei desta área (...)</p>
--	--	--	---



		B1.3. Alternativas e vocação	<p>P1, 71/72- (...) fazemos sempre psicotécnicos para eles verem para que áreas é que nós estamos realmente vocacionados e eu abri essas áreas de cozinha, restaurante e bar, (...)</p> <p>P6, 15/16- Então comecei a procurar outras alternativas e quando descobri este curso de (nome), foi certo, era mesmo aquilo que eu queria.</p> <p>P6, 19/20- (...) eu fui procurar quais eram esses cursos e quais as melhores escolas, por assim dizer, e pronto por aí fui ver que das melhores era esta.</p> <p>P9, 11/15- (...) Então eu no final comecei à procura de outras soluções (...) Então em conjunto com os meus pais eu comecei a procurar e já havia muitas pessoas da minha terra que iam para essa Escola Profissional, eu fui pesquisar o curso e o curso que eu mais gostei foi este, (...)</p> <p>P18, 21/22- (...) fizemos os testes psicotécnicos e eu já queria algo nessa área e também deu-me o que realmente eu queria e decidi experimentar e gostei.</p>



		<p>B1.4. Proximidade escola/local de residência/família</p>	<p>P1, 47/48- (...) só que eu era muito novinha, os meus pais não me queriam em Lisboa sozinha e acabei por ficar na escola mesmo ao pé de casa.</p> <p>P2, 51- (...) tive de mudar de localidade (...)</p> <p>P2, 101/102- (...) tinha de ir para um profissional e a mais perto de casa era esta e a nível económico viável, foi essa.</p> <p>P3, 40- (...) bastante perto do local de residência (...)</p> <p>P4, 27- (...) as escolas da região ...</p> <p>P5,26- (...) depois porque é mais perto da zona onde eu vivo.</p> <p>P7, 19/21- (...) ainda ingressei no 10.º ano como aluno de ciências e tecnologias, mas só que como o conservatório era em (local) e não na (local), que é de onde eu sou e por isso ficava longe, eu tive de optar por outros caminhos (...)</p> <p>P8, 32- (...) Sim. Eu ia e vinha todos os dias no autocarro, a escola fica mais ou menos a 30Km.</p> <p>P13, 40/41- (...) a escola era perto de casa, (...)</p> <p>P14, 18- (...) porque é aqui ao pé (local de residência), (...)</p> <p>P17, 17/19- (...) A escola era a 50 km, na altura eu vivia numa aldeia, mas a escola tinha um apoio específico para os estudantes, que oferecia o transporte, portanto nunca iria ser um problema para mim frequentar este curso.</p>
--	--	---	---



	B2. Prosseguimento de estudos	B2.1. Relação entre a área do Ensino Secundário e do Ensino Superior	<p>P9, 28 a 31- (...) queria saber mais, porque estava a fazer as coisas daquela forma e não só fazer e pronto. Isso foi uma grande ajuda, porque eu tenho noção que nem metade dos meus colegas que hoje em dia estão em enfermagem sabem metade daquilo que estão a fazer. Pronto, porque foram pelos estudos normais, (...)</p> <p>P9, 38/39- (...) eu queria continuar o meu, não queria ficar só com o curso profissional.</p> <p>P12, 27/28- (...) permitia-me prosseguir estudos para o Ensino Superior e para a área que eu gostava.</p> <p>P13, 17- (...) eu já tinha uma ideia de seguir esta área (...)</p> <p>P14, 15- (...) Mas quando eu fui para lá já eu tinha ideia de que queria ir para Évora tirar o curso.</p> <p>P18, 11/12- (...) eu que já sabia que queria ir para a faculdade antes de ingressar na secundária. Já sabia que havia algumas cadeiras que seriam iguais aos da faculdade, (...)</p> <p>P19, 16/17- (...) Foi pensar que era o que eu quero e agora estou a tirar (nome do curso superior) (...)</p>
	B3. Ingresso no mercado de trabalho	B3.1. Vontade de trabalhar de futuro na área	<p>P2, 98/99- (...) foi naquele em que eu me enquadrava melhor com o intuito de depois ir trabalhar.</p> <p>P3, 57/59- Era muito mais benéfico fazer alguma coisa mesmo que eu não quisesse ir para a universidade, acabasse o Secundário e pudesse fazer alguma coisa porque ia ter preparação para isso, enquanto a fazer o Ensino Normal não iria conseguir.</p> <p>P5, 33/34- (...) o curso profissional abre-nos outros caminhos, o mercado de trabalho era uma opção para mim caso não continuasse a estudar.</p> <p>P6, 26/27- (...) tirar um curso numa coisa que eu gosto tanto e que eu me via a trabalhar.</p>



			<p>P10, 8- (...) eu sempre tive essa atividade na família (a área do curso profissional), (...)</p> <p>P11, 29- (...) dos cursos que lá havia esse era o que tinha mais saída.</p> <p>P15, 53/54- (...) eu vendia, tinha o meu negócio (...)</p> <p>P15, 58/59- (...) Como a minha família sempre teve uma loja em casa, temos negócio e tive um bar, (...)</p> <p>P16, 32/34- (...) porque depois abriu-me portas. Eu depois do curso profissional comecei a trabalhar muito cedo. Podia ter continuado os estudos, mas a opção foi começar a trabalhar (...)</p> <p>P17, 12/13- (...) e estava a ver-me fazer isto o resto da vida, (...)</p> <p>P19, 17- (...) é o que eu quero trabalhar no futuro.</p> <p>P20, 162/164- Eu já estive no Ensino Profissional, mesmo que não tenha sido muito aprofundado como no universitário, mas eu acho que o que já tenho é bom o suficiente para mim, para começar o trabalho.</p>
--	--	--	--

Tema: 2.3. Prosseguimento de estudos para o Ensino Superior

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
C. Decisão	C1. Intenção de prosseguir ou não para o Ensino Superior	C1.1. Sempre teve intenção de prosseguir para o Ensino Superior	<p>P3, 62- Eu sempre tinha pensado em realmente entrar na universidade (...)</p> <p>P5, 32/33- (...) desde o início que queria continuar a estudar ou tirar uma licenciatura ou mesmo um curso superior técnico (...)</p> <p>P9, 42- Trabalhar, mas com o intuito de ir para a universidade.</p>



		<p>P11, 31/32- Tinha 2 hipóteses, se conseguisse tirar nota para a universidade, eu ia, se não conseguisse eu ia trabalhar (...)</p> <p>P12, 35- Sempre, sempre quis continuar.</p> <p>P13, 24- Eu sempre quis prosseguir estudos universitários, (...)</p> <p>P13, 27/28- (...) a minha ambição sempre foi entrar para a universidade.</p> <p>P14, 15- (...) quando eu fui para lá [curso profissional] já eu tinha ideia de que queria ir para Évora tirar o curso.</p> <p>P14, 37- Sim, sim, sim, sim [prosseguir estudos].</p> <p>P15, 79- Sempre quis fazer universidade, era também sonho do meu pai.</p> <p>P15, 81/82- (...) eu gosto de estudar, (...)</p> <p>P15, 85/87- (...) eu sempre quis fazer licenciatura mesmo em direito, mas quando eu procurei escola soube que aqui não têm direito, por isso matriculei-me aqui em (nome do curso) porque no fundo tem uma parte.</p> <p>P18, 26- Sim, sim, sim. Sempre quis ir para a faculdade.</p> <p>P19, 66/67- Mas quis ir para Évora, desde o 11.º ano que sempre disse que queria ir para Évora.</p> <p>P20, 42/43- (...) eu vim cá para Portugal para continuar na universidade (...)</p>
	C1.2. Tomada de decisão durante a	<p>P1, 81/85- (...) inicialmente achava que o 12.º iria ser suficiente (...) No entanto eu tive Psicologia no Ensino Profissional, (...) e comecei a interessar-me e achei que poderia seguir os estudos um bocadinho mais para a frente, não de imediato, ...</p>



		<p>frequência no Ensino Secundário</p>	<p>P1, 265/267- Nunca pensei muito no Ensino Superior, porque lá está, não havia ninguém na família que fosse licenciado e as condições financeiras também nunca foram as melhores para prosseguimento de estudos.</p> <p>P1, 270/272- Então era pensar em acabar o 12.º numa área que eu gostasse e começar logo a trabalhar, porque realmente queria fazer a minha vida e queria ser independente, era aquilo que eu mais ambicionava.</p> <p>P7, 61- (...) mas foi mais ou menos no segundo ano que eu tinha já a certeza que queria seguir (...)</p> <p>P8, 35/36- No 10.º e 11.º era acabar e ir trabalhar, depois 12.º comecei a pensar que se calhar não tinha qualidade de vida e que não era bem aquilo que eu queria, (...)</p> <p>P8, 87- Sim e o desafio de estudar também é giro, o desafio do conhecimento.</p> <p>P10, 23/26- Acho que não podia ficar por ali, porque depois nem todos somos bem-sucedidos nesse mundo, se nós tivermos uma nota que eles não acham que é uma boa nota, nós somos “postos de parte”. Eu comecei a ver que era melhor continuar, não ficar por ali.</p> <p>P17, 35/53- Isto tem a ver com mudança de vida (...) nunca tive o desejo de ir para a universidade, talvez por motivos financeiros, (...) sou a primeira pessoa do lado materno, sou a única pessoa que está a tirar um curso universitário porque nunca se falava. Venho de um meio muito pequeno em que o objetivo é estudar e trabalhar, só! Por motivos financeiros. Depois no segundo ano do curso, surgiu uma mudança familiar enorme, os meus pais passaram de desempregados e começaram a trabalhar cá em Évora e viemos viver para cá, onde há uma universidade. Na mesma altura estava a fazer um</p>
--	--	--	---



			<p>estágio, porque no curso profissional temos os 3 estágios ao longo de cada ano e naquele momento eu pensei, eu preciso de saber mais sobre isto. Na altura (...) pensei, isto não é vida para mim (...) não posso viver com um ordenado mínimo, (...) Acho que tudo isso junto, à mudança de vida dos meus pais, o mudar para uma cidade ou até a minha mudança interior e a pensar que quero saber mais, comecei a gostar de estudar cada vez mais, (...) encarava qualquer trabalho, qualquer teste sempre com motivação já com o intuito de vou fazer isto e vou prosseguir estudos.</p>
		<p>C1.3. Tomada de decisão após o ingresso no mercado de trabalho</p>	<p>P2, 117/120- (...) comecei a trabalhar e comecei a achar que ainda era muito novo e pessoas muito mais velhas que eu com o trabalho que eu exerço com a mesma categoria que eu e eu tinha apenas 19 anos. Eu pensei, isto não é vida para mim, porque sou uma pessoa ambiciosa e estar estagnado não é para mim e foi quando pensei, quero voltar a estudar.</p> <p>P4, 42/43- Quando comecei a fazer os estágios pensei, não, não quero ficar só por aqui quero aprender mais e tentar explorar mais.</p> <p>P6, 39/42- Eu nunca pensei que tinha capacidades para fazer os exames nacionais e para entrar no Ensino Superior, foi só depois mais tarde quando eu terminei o curso profissional e comecei a entrar na área de trabalho e a ver que não era bem aquilo que eu queria para a minha vida, procurei alternativas.</p> <p>P6, 45/48- Eu tirei um CTeSP de 2 anos antes de vir para aqui. Isto porque, no verão, quando terminei a escola, comecei a trabalhar e vi que não era bem aquilo que eu estava à espera. E como eu sabia,</p>



			<p>pensava, que não tinha capacidade para fazer os exames nacionais entrei no CTeSP que não era preciso fazer os exames.</p> <p>P16, 40/42- Havia um desejo já anterior ao curso profissional de ter um curso superior, mas a partir do momento em que eu acabei o curso profissional estabeleci outros objetivos, mesmo profissionais a curto prazo, que não me via a estudar tão cedo!</p> <p>P16, 45/49- (...) eu estava lá fora a trabalhar e que em vez de começar por procurar trabalho decidi descansar um pouco e fazer uns estudos. Começou por ser uns cursos, uns minicursos que se faz em pouco tempo e fiz um curso de jovem agricultor. Daí surgiu a curiosidade, o interesse de querer dar continuidade aos meus estudos, foi assim muito repentino que me deu essa vontade.</p>
--	--	--	---

Tema: 2.4. Ingresso na Universidade

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
D. Momento de ingresso no Ensino Superior	D1. Tempo decorrido entre terminar o Ensino Profissional e o ingresso no Ensino Superior	D1.1. Ingressou de imediato no Ensino Superior	<p>P3, 9- Eu já cá estava antes, fiz o 1.º ano como aluna externa.</p> <p>P6, 45/48- Eu tirei um CTeSP de 2 anos antes de vir para aqui. (...) como eu sabia, pensava, que não tinha capacidade para fazer os exames nacionais entrei no CTeSP que não era preciso fazer os exames.</p> <p>P7, 153- Ingressei logo.</p> <p>P8, 41/42- Eu fiz isso como um desafio para mim, fui para o politécnico para fugir aos exames nacionais tirar um CTeSP, não gostei do ambiente da turma e da escola, era tudo uma rebaldaria.</p>



		<p>P8, 44/48- Ainda fiz 1 ano (...), mas depois como aquilo não tinha licenciatura, a única licenciatura que tinha era no Porto (...) congelei a matrícula e fui fazer os exames nacionais há 2 anos, e depois entrei na segunda fase aqui da universidade.</p> <p>P11, 9- Certo [confirmação à questão: assim que terminou o Ensino Profissional].</p> <p>P12, 7/9- Eu quando sai da Escola Profissional fui logo para a [nome do politécnico] tirar o CTeSP. Quando acabei entrei como aluna externa em Évora em (curso 1) e depois quando fiz o exame de admissão pelos maiores 23 entrei em (curso 2), ...</p> <p>P12, 43/45- (...) como já tinha na cabeça ir para o CTeSP que não era necessário exame nacional entra-se com o 12.º ano, foi o que eu fiz.</p> <p>P14, 44 - Eu acabei e entrei em Évora no mesmo ano.</p> <p>P15, 11/12- Eu quando vim para Portugal estava na escola, nessa escola a fazer o meu curso profissional.</p> <p>P15, 14/17- Então, eu no final do curso, faltava-me uma cadeira para tirar, mas não era o mais importante, eu podia também optar por não tirar essa cadeira, mas eu disse para ele, não que eu quero fazer isso só que tinha que ser à distância, porque eu tinha que vir, já estava atrasada para entrar na escola aqui.</p> <p>P19, 43/45- Sim, na primeira chumbei com 7,8, salvo erro, depois passei na segunda fase com 10,6. Entrei com a média do Profissional, eu não lhe quero mentir, mas eu com a média do Profissional e dos exames, foi à volta de 12,3 e a média em Évora era 12,3.</p>
--	--	--



			P20, 56- Sim [Entrou logo].
		D1.2. Não ingressou de imediato no Ensino Superior	<p>P1, 100/102- (...) eles pediam os exames de Português e Biologia (...) e eu nunca tinha tido Biologia.</p> <p>P1, 104/110- Então isso dificultou-me um bocadinho a minha vida para conseguir ingressar (...) e depois houve uns problemas também com a secretaria da escola na secundária (...) daí não consegui ingressar no Ensino Superior nesse ano (...)</p> <p>P1, 113/114- Entrei depois passado um ano, (...) ingressei na Egas Moniz, sim, e fiquei lá um semestre, (...)</p> <p>P2, 14/15- (...) em 2019 quando entrei foi em (nome) e no ano seguinte mudei para (nome) onde estou até agora.</p> <p>P2, 112/114- O que aconteceu foi, quando terminei o curso profissional (...) Surgiu uma proposta para ir trabalhar e aceitei porque queria muito a minha independência, ganhar o meu dinheiro (...)</p> <p>P4, 45/51- Entrei em ciências da educação em 2018 (...) mas, pronto depois como não era aquilo deixei, nem sequer cheguei ao final do primeiro semestre. (...) Depois tive 2 anos a trabalhar (...)</p> <p>P4,108- Não, nesse ano fui trabalhar, só ingressei em 2018.</p> <p>P9, 50- 3 anos, já entrei para a universidade com 21. [3 anos a trabalhar e entrou com 23 e não 21].</p> <p>P10, 37- Eu tentei em 2019, eu tentei por exames nacionais e não consegui entrar, (...)</p> <p>P13, 54/55. Eu terminei o Secundário em 2019 e supostamente era para ingressar no ano a seguir na universidade, fiz os exames, mas não obtive as melhores notas, (...)</p>



			<p>P17, 78/79- (...) depois de terminar vou estudar apenas para os exames, ou seja, já com aquela ideia de vou parar um ano, vou-me concentrar apenas nisto e foi o que aconteceu.</p> <p>P17, 82/91- (...) eu como não sabia nada do processo ia perguntando passo a passo e inclusive perguntei se era necessário sequer comparecer ao exame de MACS, porque não ia precisar dele para nada e disseram-me que não era preciso comparecer e eu não compareci. (...) No momento em que pedi o ficheiro para fazer a inscrição na universidade, disseram-me que sem ter comparecido no exame de MACS não era possível passarem aquela ficha, portanto mais um ano parada, mais um ano a estudar. Foi por isso, foi por esse percalço e esta falta de informação.</p> <p>P18, 29/30- Primeiro fiz o exame de Economia e de Português, depois não consegui. Tive um ano parada, estive a trabalhar (...)</p>
E. Via de acesso	E1. Via escolhida e motivo	E1.1. Exames Nacionais	<p>P1, 117- (...) eu fiz sempre tudo pelos exames nacionais (...)</p> <p>P1, 309/311- Pois eu já soube desse acesso depois de fazer a minha candidatura pelo acesso nacional, (...) e acabei por ver que para os cursos que eu queria até acho que não havia essa disponibilidade.</p> <p>P2, 165/166- (...) a pessoa deve fazer os exames nacionais para começar a ver a dificuldade (...)</p> <p>P2, 164/169- (...) eu sou contra uma pessoa entrar na universidade vindo do curso profissional sem fazer exames nacionais, a pessoa deve fazer os exames nacionais para começar a ver a dificuldade e esta nova via profissionalizante não fazem exames tão aprofundados (...) e se formos a ver os maiores de 23 também é uma coisa muito limitada.</p>



		<p>P2, 171/172- (...) para mim era fazer exames para saberem as dificuldades, é preciso empenho e dedicação. Isto só está a desvalorizar o Ensino Regular.</p> <p>P3, 12- (...) entrei então pelo concurso nacional de acesso.</p> <p>P3, 145/161- (...) eu já me sentia preparada para os exames nacionais porque estive a estudar durante um ano inteiro e achei que para mim seria bem melhor ir fazer algo para o qual eu me tinha preparado durante um ano inteiro, ia ter a mesma entrada do que os outros porque, lá está, depois há muito esse estigma de - ah não, mas vocês entraram por esta via que é mais fácil, vocês entraram depois por isto e por aquilo - e então achei que deveria mostrar que não, que isso não existe eu sou de curso profissional e entrei na mesma pelo concurso nacional de acesso, (...)</p> <p>P6, 57/58- (...) o CTeSP na altura deu-me bases de estudo, porque eu não tinha. Ai tive de estudar e já consegui fazer os exames.</p> <p>P6, 117/118- Porque eu achava que não tinha capacidades para um nível de licenciatura, o CTeSP é muito mais fácil a verdade é essa (...) [Fez o CTeSP, mas depois ingressou pelos exames nacionais].</p> <p>P6, 65- Não havia mesmo vagas para CTeSP.</p> <p>P8, 72- Biologia e Geologia.</p> <p>P8, 53- Nenhuma área desse instituto politécnico dá acesso para à Universidade de Évora [CTeSP].</p> <p>P8, 90- Nem sei o que é? (via profissionalizante)</p> <p>P9, 59- Pelos exames nacionais.</p>
--	--	---



		<p>P9, 72/73- (...) uma amiga minha, que entrou por essa via [profissionalizante] noutra curso, mas eu tive a ver e para o meu curso não dava.</p> <p>P10, 81- Não. Só dá para alguns cursos [a via profissionalizante, entrou por exames nacionais].</p> <p>P10, 73/75- (...) tentei entrar pelo concurso nacional de acesso e ainda tentei também fazer aqueles exames que fizeram para os cursos profissionais, mas acabei por entrar pelo concurso nacional porque tive melhor nota.</p> <p>P11, 39- Pois, fiz o exame de Economia A.</p> <p>P11, 44- Nunca ouvi falar [da via profissionalizante].</p> <p>P13, 65/66- (...) no curso que eu idealizava tínhamos que fazer 3 exames, ou seja, fiz o de Português, Inglês e Geografia.</p> <p>P13, 83/86- (...) a escola em si do Secundário não nos informou e não tivemos assim uma ajuda para nos ajudar a ingressar na universidade. Portanto aquilo que eu fiz foi tentar saber, não é? Já sabia que tinha que fazer exames e não sabia que podia entrar por essa vertente [via profissionalizante].</p> <p>P13, 91/92- (...) decidi jogar pelo seguro e fazer os exames nacionais.</p> <p>P14, 55- Só precisava de Biologia que era o necessário para o Ensino Superior.</p> <p>P14, 54/55- Porque soube que havia um número limite de vagas que era muito reduzido e depois tinha que fazer lá um exame [via profissionalizante] e achei esta [exames nacionais] a maneira mais sensata e mais fácil.</p> <p>P17, 82- (...) fui fazer os exames nacionais (...)</p>
--	--	---



			<p>P17, 118/122- Soube no segundo ano, no segundo ano de paragem. Só que depois na altura eu pensei, era uma coisa nova e os exames nacionais fala-se deste sempre e já sabia mais ou menos o que é que é, como é que é constituída, o que é necessário fazer, por onde devo estudar, tinha também os exames anteriores, porque eu estudei muito à base dos exames de anos anteriores. Visto que esta via mais profissionalizante era mais recente, pensei, não vou arriscar, (...)</p> <p>P18, 30/31- (...) fiz o exame de Economia e foi com exame da Economia que entrei na faculdade.</p> <p>P18, 37/39- Ainda era bastante novo, não sabíamos o que é que ia sair e preferi muito mais fazer os exames de (curso), que estão disponíveis em todos os lados e também eu acho que não é assim tão difícil os exames nacionais.</p> <p>P18, 40/41- Então eu decidi não ir por aí e tinha que se pagar, tinha que ir até Setúbal fazer os exames, era bastante novo o percurso, então preferi pelo exame nacional.</p> <p>P19, 63- Só fiz Biologia.</p> <p>P19, 58/59- (...) eu preferi fazer o exame nacional.</p>
		E1.2. Via Profissionalizante	<p>P4, 48/49- Então entrei em 2018 pelo acesso nacional de exames com o exame de Português, (...) [1.º curso que ingressou na universidade].</p> <p>P4, 57- (...) precisava de Biologia e eu nunca tive nota no exame Biologia. (Quando ingressou no novo curso passado 2 anos).</p> <p>P4, 209/210- Porque eu tive 2 anos a trabalhar e para isso tinha que me ter metido numa explicação, porque aí está, tinha de ter qualquer coisa porque eu não tinha mesmo base nenhuma de Biologia.</p>



			<p>P4, 214 - Olhe neste ano surgiu, pensei olha não custa nada vou tentar também por aqui e pronto.</p> <p>P4, 221/223- (...) é um bocadinho facilitado não lhe posso dizer que não, para quem estuda e comparando os dois que já fiz do Ensino Regular, falando só da parte de Biologia é um bocadinho facilitado e o de Português ainda mais.</p> <p>P5, 55/56- (...) concorri para um CTeSP e concorri para a universidade pela via profissionalizante.</p> <p>P5, 53/54- Os exames nacionais estavam fora de questão, porque eu não tinha tido a matéria como os outros alunos, não tive Biologia, não tive Matemática A (...)</p> <p>P5, 77- São mais apropriados e um bocadinho mais simples.</p> <p>P5, 256/258- (...) se não fosse esta via eu estaria num CTeSP, não estava mal, mas estou a gostar muito de tirar esta licenciatura. A idade também avança e não sei se tirasse um CTeSP se depois tirava uma licenciatura.</p>
		E1.3. Maiores de 23	<p>P12, 58/59- (...) eu acabei o CTeSP e inscrevi-me como aluno externo em disciplinas de (curso 1) com a ideia de fazer o exame nacional no ano a seguir.</p> <p>P12, 63/64- Foi muito complicado, (...) depois fiz os maiores de 23, (...)</p> <p>P12, 49- Não. Só dava entrada direta, mas era numa licenciatura em Elvas [o CTeSP].</p> <p>P12, 64/67- (...) depois fiz os maiores de 23, como sabia que só era necessário uma prova e que era um bocadinho, pronto, era a mesma matéria do exame nacional, mas não era o exame nacional, era feito pela faculdade, então eu tentei optar por aí, porque eu senti que pelo exame nacional não ia conseguir ter uma nota muito alta que me permitisse entrar, (...)</p>



			<p>P12, 253- Não [conhecimento da via profissionalizante].</p> <p>P16, 79/82- Depois de ter feito um ano como externo, porque esse quando eu decidi entrar era o ano que eu fazia 23, portanto não me podia inscrever com mais de 23 além de eu ter tomado a decisão duas semanas antes do exame de admissão. Portanto tive a opção de entrar como externo, fazer cadeiras e por acaso fiz 6 cadeiras científicas, (...)</p> <p>P16, 97/99 – (...) devido a ter feito, como eu disse, as certas cadeiras científicas deram-me, pronto não sei qual é a condição, mas dá-nos um acesso direto ao curso.</p> <p>P16, 85/87- Os exames nacionais, se eu quisesse fazer por exames nacionais teria que esperar mais um ano para poder ingressar na universidade, seria mais um ano e daí eu arriscar como externo.</p>
		E1.4. Concurso Local	<p>P7, 73- O concurso local é para cursos que são práticos.</p> <p>P7, 81- Não invalida o exame nacional se é essa a questão.</p> <p>P7, 88- É mesmo obrigatório fazer a prova prática.</p>
		E1.5. PALOP	<p>P15, 90/91- Não, não tive exames. Eu escrevi-me, foi aceite, então matriculei-me. Foi um amigo que me matriculou e então eu vim.</p> <p>P15, 94/05- Foi através de inscrições, porque todo o ano sempre fazem inscrições para alunos internacionais.</p> <p>P20, 61- Eu acho que a média do curso profissional.</p>



F. Preparação para o ingresso	F1. Recorreu a explicações	F1.1. Enquanto aluno no Ensino Secundário.	<p>P7, 179/184- Eu tive ali um mês com explicação uma vez por semana, que neste caso era com a minha professora do Ensino Profissional, (...)</p> <p>P9, 59/60- Andei dois anos na explicação porque eu nunca tinha tido nem Geologia nem Biologia (...)</p> <p>P12, 41/42- (...) enquanto eu estive no Profissional eu tive numa explicação para fazer o exame nacional de Biologia e Geologia.</p> <p>P14, 38/40- (...) no segundo ano do Ensino Profissional é que fui para a explicação de Biologia e passei logo no exame no segundo ano do Profissional, que era como se fosse o meu 12.º ano, (...)</p> <p>P18, 43/45- O primeiro ano, que tentei, chumbei com 9, portanto não consegui entrar na faculdade. Então como fui trabalhar, decidi ter explicações de Economia, mas mesmo se não tivesse também ia conseguir, mas acho que é mais fácil, já que sou eu a pagar mais vale, portanto (...)</p> <p>P19, 70- Recorri a explicações.</p>
		F1.2. Enquanto aluno no Ensino Superior Universitário ou Politécnico	<p>P3, 87/91- No primeiro ano tentei estudar sozinha (...), mas não consegui. (...) Entretanto no ano a seguir fui para uma explicação logo em setembro, ou seja, estive praticamente um ano a estudar para os exames, enquanto andava na universidade como aluna externa.</p> <p>P6, 172/173- Para os exames nacionais para Biologia e Geologia não foi preciso, mas para Física e Química tive explicações.</p> <p>P8, 70- Sim.</p> <p>P10, 51/52- Eu fiquei a frequentar aquele preparatório na universidade, aquele curso preparatório de ingresso ao Ensino Superior.</p>



			<p>P10, 61/66- Aquilo é assim, aquele curso que eu frequentei, aquilo serve para, eu acho, que aquilo serve mais para os maiores de 23, porque as provas que nós fizemos lá eram para os maiores de 23. Mas como eu precisava muito de Física, e tinha essa cadeira lá, eu decidi ir experimentar, mas tive que arranjar explicação na mesma, mas o que me deu de benefício esse curso foi que durante esse curso eu consegui fazer montes de cadeiras de (nome do curso 1) e essas cadeiras depois dão equivalências.</p> <p>P12, 174/175- Tive a Biologia e Geologia para fazer o exame nacional antes de entrar no curso e antes dos maiores de 23 também recorri, (...)</p>
		F1.3. Enquanto trabalhador	<p>P2, 185- Para entra na universidade tive de recorrer a explicação e voltar a estudar [estive três anos a trabalhar].</p>
	F2. Fez estudo autónomo	F.2.1. Enquanto aluno no Ensino Secundário ou após terminar e fazer uma pausa antes de ingressar no Ensino Superior	<p>P1, 121/122- (...) acabei por fazer um estudo autónomo, os meus pais nem sequer tinham dinheiro para me pagar explicações, portanto foi mesmo tudo autónomo (...)</p> <p>P5, 89- Eu fui fazer exames, fiz tudo sozinha. Não recorri a nada, (...)</p> <p>P17, 63/68- No aspeto de estudar a matéria sozinha, a tentar perceber foi através dos livros que tive de comprar, livros de preparação, vários para tentar perceber e estudar três anos de Português e dois anos de Matemática, no meu caso foi difícil e até a parte burocrática digo-lhe, porque até a parte técnica foi muito difícil os professores não estão preparados para nos ensinar o que é que devemos fazer, qual é o processo a seguir, o que é que vamos fazer no final, como é que tudo funciona no fundo. Foi complicado.</p>



		F2.2. Enquanto trabalhador	<p>P4,209- Porque eu tive dois anos a trabalhar e para isso tinha que me ter metido numa explicação P4, 213/214- (...), mas nunca tive acompanhamento de explicação (...)</p> <p>P13, 59/61- Então decidi parar um ano, também para ganhar um bocadinho do meu dinheiro e durante esse ano fiz as minhas bases, estudei, escrevi-me para os exames e pronto correu tudo bem.</p>
		F2.3. Enquanto aluno num CTeSP	<p>P6, 57/58- (...) o CTeSP na altura deu-me bases de estudo, porque eu não tinha. Ai tive de estudar e já consegui fazer os exames.</p>
G. Exames	G1. Contributo do Ensino Profissional	G1.1. O Ensino Profissional preparou para os exames	<p>P1, 123/126- Ao nível do Português que foi o exame que eu escolhi logo como principal (...) eu acho que estava super preparada, tive uma professora exemplar que me explicou imenso (...)</p> <p>P3, 94/95- (...) em Português nunca tive explicação, fiz logo no ano a seguir, nesse ano que terminei o curso inscrevi-me e fiz logo o exame nesse ano (...)</p> <p>P5, 102- Ai sim, não houve muita dificuldade, digamos assim.</p> <p>P10, 159/162- No Português estava parada. A minha professora por acaso, no Ensino Profissional, ela quando nós dissemos que iríamos começar a fazer exames nacionais começou a preparar-nos, além de, as aulas dela ela não seguiu muito o plano, ela dava mesmo ali intensivo, era uma professora ótima a dar Português.</p> <p>P14, 86/88- Cheguei a falar com amigos meu que estavam no Regular e estavam a dar as mesmas obras. Eu não cheguei a ver o exame de Português [não precisou de fazer], mas penso que ai tinha-me safado.</p>



		<p>G1.2. O Ensino Profissional não preparou para os exames</p>	<p>P1, 121- (...) O de Biologia, como nunca tinha tido (...)</p> <p>P2, 176/177- (...) como tinha referido, no Ensino Profissional e tudo muito básico, tive Português, Matemática e História de Portugal, mas é matéria do 5.º ano, (...)</p> <p>P2, 179/180- O Ensino Profissional não preparou, nem prepara, nenhum aluno que queira seguir para o Ensino Superior devido à ausência de matéria que devia ser lecionada, (...)</p> <p>P2, 182/183- (...) nós no Secundário Regular estão a preparar-nos para os exames nacionais e no Ensino Profissional nada disso (...)</p> <p>P3, 11/12- Só depois no ano a seguir é que consegui fazer os exames, porque não tinha preparação (...)</p> <p>P3, 91/92- Tive esse ano inteiro sempre em explicações de Biologia e Geologia (...)</p> <p>P4, 210- (...) porque eu não tinha mesmo base nenhuma de Biologia (...)</p> <p>P7, 182/184- Sem explicação para quem, mesmo que passe, mas que tenha alguma dificuldade é difícil. É necessário sempre, é melhor sempre recorrer a uma explicação, mesmo assim Português é dos exames mais fáceis que se pode fazer quando se sai dali.</p> <p>P8, 97/99- E a professora de Biologia da Escola Profissional era muito realista e dizia não inventem, só o melhor aluno é que ela talvez incentivasse, tipo experimenta, mas ela disse logo não inventei muito porque não dá!</p> <p>P9, 60/62- (...) Biologia tinha tido uma coisa muito soft (...)</p> <p>P9, 122/123- (...) porque eu saí de lá e não fui preparada para fazer um exame nacional.</p>
--	--	--	---



		<p>P9, 127/129- não preparam uma pessoa para ir fazer um exame de Matemática, ou o exame Português ou isto ou aquilo. Eu não me senti preparada! Geologia nunca tive e Biologia era muito suave.</p> <p>P10, 37/41- (...) porque apesar de eu trazer uma boa média do Profissional eu nunca tinha tido Química e Física. Só Química e nunca tive Geologia, só tive Biologia, então eu não vinha devidamente preparada. A Física eu tentei explicação, eu tentei de tudo, mas não correu nada bem eu tirei boa nota no exame de Biologia e Geologia, mas Física e Química aquilo foi mesmo (...)</p> <p>P12, 42/43- No curso profissional só tínhamos Biologia, não tínhamos a parte da Geologia e foi um bocado complicado essa parte, (...)</p> <p>P13, 74/76- Na minha opinião no Ensino Profissional a única desvantagem é mesmo quem quer seguir estudos às vezes vê-se com um pouco de dificuldade, com dificuldades a realizar os exames.</p> <p>P14, 40/41- (...) tive de ir para a explicação senão, não conseguia, não conseguia o exame nacional.</p> <p>P14, 90- Tive, mas não era tão abrangente [Biologia].</p> <p>P16, 87/89- As bases que eu precisei para começar a estudar para a universidade muitas delas tive que recuperar ou ainda tenho algumas dificuldades por não ter essas bases que me deu se calhar o Ensino Regular, mas que não tive no Ensino Profissional.</p> <p>P17, 57/58- Digo-lhe que foi muito difícil, foi mesmo muito difícil, porque no Ensino Profissional não nos preparam para isso, preparam-nos para o mercado de trabalho não para prosseguir estudos.</p>
--	--	--



			<p>P17, 60/63- Mas na altura em que ingressei a ideia era muito preparar-nos para o mercado de trabalho é tudo muita à volta disso e não nos preparam para os exames nacionais. A matéria nada tem a ver com aquilo que é dado no Regular e foi um processo difícil em todos os aspetos.</p> <p>P17, 110- Eu penso que pelo Profissional o Português também não dá para passar.</p> <p>P17, 114/116- Lembro-me da minha professora de Português, na altura, me dar uns apoios, umas luzes e dizer certas coisas mais a mim, porque sabia que eu queria seguir isto, mas não foi suficiente de todo.</p> <p>P18, 50- Não. A Escola Profissional não dá. Foi mesmo estudos.</p> <p>P19, 72- Não dava, não dava. No meu caso não dava, não dava para fazer nada.</p>
--	--	--	---

Tema: 2.5. Percurso formativo no secundário

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
H. Organização	H1. Curricular e preparatória	H1.1. Duração total do curso	<p>P2, 82- Assim optei pelo Profissional, estive lá 3 anos (...)</p> <p>P5, 107- (...) estar 3 anos (...)</p> <p>P7, 128- (...) acabamos aqueles 3 anos (...)</p> <p>P15, 33/34- (...) vão para a Escola Profissional 18 meses ou 2 anos e pouco (...)</p> <p>P18, 62- Portanto, basicamente é os 3 anos também, como o ensino normal.</p>
		H1.2. Componentes formativas anuais	<p>P1, 164/169- (...) a nível de conhecimento científico nós temos disciplinas gerais, temos Matemática não é uma Matemática muito avançada (...), mas lá nós temos um bocadinho de tudo temos</p>



		<p>Economia, temos Psicologia, temos a Área de Integração, nós temos muita coisa que nos vai ser bastante útil e depois temos a componente técnica (...)</p> <p>P9, 77/82- (...) durante o primeiro ano tivemos sempre as disciplinas teóricas (...) o curso está dividido por módulos, vamos ultrapassando um módulo de cada vez (...) No segundo ano, já entrou um bocadinho mais a parte prática, (...)</p> <p>P10, 89/91- (...) na escola aquilo era um pouco mais facilitado em termos de disciplinas, mas tínhamos aquela vertente prática que era o que gostávamos e estávamos mais motivados, mas as outras disciplinas éramos um pouco facilitados, não tem nada a ver com o Regular.</p> <p>P11, 56/57- Isso, Português, a Matemática e Economia não era nada a ver com o Ensino Regular, é muito mais fácil, digamos assim.</p> <p>P12, 97/101- Quer dizer, nós no Ensino Profissional acabamos por ter as disciplinas do Regular, só que acho que há muitas matérias que não são muito aprofundadas como é no Ensino Regular e lá está, por exemplo, na disciplina de Biologia e Geologia e Física e Química nós só tínhamos Biologia e Química, não tinha parte da Geologia e da Física. Acho que isso é que foi assim a maior diferença.</p> <p>P14, 64- Nós lá tínhamos muitas aulas práticas, mas depois também tínhamos muita parte teórica (...)</p> <p>P14, 224/225- (...) na Escola Profissional nem sequer fazíamos testes, eram minifichas e levava aquilo mais na desportiva (...)</p>
--	--	---



		<p>P15, 110/111- Têm partes teóricas, têm disciplinas que exigem teórica. Todos têm teórica, mas têm muitas outras partes que têm muitas práticas, (...)</p> <p>P16, 106/111- Foi uma experiência muito, muito boa, porque a Escola Profissional dá-nos uma vertente muito mais prática, nós uma maior parte do tempo estávamos em prática e fazíamos muitas coisas para fora. (...) Claro que depois não temos tantas bases, não é? A nível teóricos como se tem numa Escola Regular, mas tirando isso tem outras mais-valias em termos práticos.</p> <p>P17, 144- As disciplinas são muito nada aprofundadas.</p> <p>P17, 163/167- No Profissional digo-lhe, por exemplo, que a língua escolhida foi o Francês e continuo sem saber nada de francês, só para ver o nível de exigência. O Português, como expliquei, não dava sequer base para fazer um exame nacional, portanto era tudo, isto é válido para todas, era tudo muito ao de leve. Tenho Psicologia agora e sei o nome dos teóricos todos no Profissional, mas a teoria em si, nada!</p> <p>P17, 169/170- Ai, sim é um curso muito técnico, sim é tudo muito à base da prática, o lado bom do curso é a prática, (...)</p> <p>P18, 62/65- Aquilo é feito por módulos, não por disciplinas. Cada módulo tem uma duração de x horas e as disciplinas, por exemplo, algumas já tive agora na faculdade, as mais técnicas e temos as básicas que é Matemática, Português e Inglês. Basicamente é tudo à volta do curso.</p> <p>P18, 90/91- Passar de ano, passa-se sempre, mas os módulos continuam a acumular e também se tiveram x de módulos a mais não pode ir estagiar.</p>
--	--	--



			<p>P19, 78- Também tinha disciplinas do Regular, Matemáticas, Químicas.</p> <p>P19, 80/82- Um bocadinho? Um bocadão! [Disciplinas mais fáceis]. Acho que o 5.º ano do meu irmão era mais difícil na altura.</p> <p>P20, 71/72- Depois tem outra parte que é escrever, para aprender nas aulas, mas depois outra parte de ir muitas vezes a empresas ver, perguntar, explicar. (...) Muitas visitas de estudo (...)</p> <p>P20, 98/99- Português eu acho que é a mesma, mas a Matemática isso eu acho que já é diferente e acho que é mais fácil no Ensino Profissional. As matérias são quase todas iguais.</p>
		H1.3. Preparação para o mercado de trabalho	<p>P1, 158/159- A Escola Profissional da (nome) tem como lema “a escola como primeira empresa” e eu acho que eles cumprem muito bem com isso (...)</p> <p>P2, 102/103- No meu curso em específico eu sinto que sim que temos muita preparação para começar logo a trabalhar (...)</p> <p>P6, 86/90- Eu senti-me muito preparado quando comecei a trabalhar (...) quando saí para o mercado de trabalho, sentia-me super preparada (...)</p> <p>P9, 108/109- Sim e é mesmo para isso que eles nos preparam, para quando nós saímos de ali nós sabermos trabalhar em qualquer local e principalmente nesta área, só não arranja trabalho quem não quer.</p> <p>P10, 87/94- Em relação ao mercado de trabalho nós éramos muito bem preparados, porque nós chegávamos a ter verões inteiros de estágio, (...) Nós éramos mesmo preparados para o mundo do trabalho, eles queriam saber era se nós tínhamos competências para entrar nesse mundo de trabalho.</p>



			<p>P11, 66/68- O estágio ajudou bastante porque eu nunca na vida tinha trabalhado, sinceramente e ao ir para o estágio aprendi pela primeira vez toda daquela experiência, está a aperceber? Foi uma boa experiência.</p> <p>P12, 90/91- Permite-nos um contato com o meio exterior que é muito bom para quem depois não tem a intenção de prosseguir estudos, por exemplo, acho que já faz uma ligação muito boa com o mercado de trabalho.</p> <p>P17, 176- Sim, sim, sim, completamente [preparação para o mercado de trabalho].</p>
		H1.4. Preparação para o Ensino Superior	<p>P1, 170/172- (...) portanto eu se quisesse seguir um curso superior ligado à minha área do 12.º eu estava completamente à vontade, (...)</p> <p>P1, 189/193- Até aí o Ensino Profissional está um pouquinho mais desenvolvido, eu noto muito isso agora na apresentação dos trabalhos. (...) eu que sempre fui habituada desde o meu 10.º ano a ter de fazer trabalhos, a ter que os apresentar, a ter que os explicar e muito mais a PAP (...)</p> <p>P10, 97/99- (...) quando comecei a estudar para os exames foi mesmo aí é que percebi a falta de bases que se tinha, se calhar eu devia ter ido para o Regular.</p> <p>P10, 106/110- Estou um pouco arrependida, porque se calhar se na altura tivesse pensado que eu queria estudar mais e se quero o (nome do curso 1) é melhor frequentar o Regular, porque no fim realmente tinha bases e ali no Regular eu sabia que ia ter bases suficientes. Então por esse lado estou um pouco arrependida, mas pelo lado do curso e eu gostava e não estava lá contra a vontade.</p>



			<p>P12, 108/109- Vantagens do Ensino Profissional, dá-nos uma melhor preparação para estar no Ensino Superior.</p> <p>P13, 49/51- (...) agora no meu curso vejo que é um bocadinho mais fácil entender certas coisas, já tenho algumas bases do secundário e já conheci uma visão geral e diferente de alguns colegas meus, que vieram de outros cursos.</p> <p>P14, 64/67- (...) também tínhamos muita parte teórica que me ajuda muito em algumas disciplinas mais ligadas à área. Ora no curso superior, aquelas disciplinas como Física, Bioquímicas, essas coisas, é que não estou tão familiarizado como nas outras disciplinas que já sei o que é que estamos lá a dar.</p> <p>P16, 286/287- (...) acho que tem algumas lacunas. Acho que deviam ter mais atenção a nível de certas bases, mas pronto também nos dão outras muito valiosas.</p>
	H2. FCT	H2.1. Funcionamento	<p>P1, 159/163- (...) atualmente eles têm imensos projetos piloto com o grupo Pestana com o El Corte Inglés, uma quinta pedagógica, eles envolvem imensos projetos para todos os cursos que existem (...) os alunos têm essas experiências, eventos, a escola é contratada para fazer eventos e vão os alunos, é ótimo. (...) eles trabalham super bem no que toca a darem-nos experiências no mercado de trabalho, (...)</p> <p>P1, 176/177- (...) os protocolos que a escola estabeleceu com os vários hotéis e restaurantes permitiram-nos andar pelos melhores do país.</p> <p>P2, 85/87- A gente tem prática inserida no plano curricular no profissional, na (nome) no primeiro ano não tive nada, no segundo um estágio de 2 meses e no terceiro também foi 2 meses ou 3.</p>



		<p>P3, 103/105- (...) temos o estágio no último ano que é de 6 meses, é muito tempo, para além disso dá-nos a possibilidade de termos mais do que um local de estágio (...) para além disso nós ao longo dos 3 anos temos muitas formações (...)</p> <p>P4, 62- Nós fizemos 4 estágios (...)</p> <p>P4, 69- Foram 2 no segundo e 2 no terceiro.</p> <p>P5, 106- (...) não tivemos estágio devido ao Covid (...)</p> <p>P6, 208- Estágios mesmo do curso foi só um, no final do 2.º ano, no verão.</p> <p>P6, 210/212- Sim. Aprender a falar com as pessoas sem ter vergonha, para mim era uma coisa que eu tinha muita dificuldade. Eles mandam-nos para lá, digamos assim, e nós temos de nos desenrascar. É aquele choque.</p> <p>P7, 144- Fiz estágio um ano, por causa do Covid.</p> <p>P8, 141/143- Os estágios é no 11.º ano no final e no 12.º em janeiro. Nós escolhemos a entidade para onde queremos ir e o professor responsável fala com a entidade, sendo resposta positiva passamos lá um mês com possibilidade de casa ou não, (...)</p> <p>P9, 82/92- (...) eu tive um estágio de 3 meses e foi um bocadinho assustador, naquela altura eu tinha 16,17 anos, (...) no terceiro ano foi mais uma vez 3 meses de estágio (...)</p> <p>P10, 18/19- (...) eu durante o meu Profissional tive um monte de estágios, para nós termos noção do que é o mundo do trabalho (...)</p>
--	--	---



		<p>P10, 112/113- Eram todos os anos no final do ano, a não ser que nós entendêssemos que queríamos estagiar nas férias da Páscoa ou assim, mas por norma era sempre no verão, pelo menos no meu curso.</p> <p>P11, 50/51- A nível de estágio, nós tínhamos 2 estágios que era um 11.º ano e um no 12.º ano. No 11.º ano estagiei nas finanças 3 meses, no 12.º ano já não estagiei por causa do Covid.</p> <p>P12, 103/105- Lá está, para além de termos as horas práticas todos os dias no curso, temos a possibilidade de estagiar e acho que isso tem uma preparação completamente diferente do que o Ensino Regular, (...)</p> <p>P13, 97/102- (...) neste momento é obrigatório nos 3 anos, antigamente era só obrigatório no segundo e no terceiro ano e quem quisesse fazia no primeiro. No meu caso, no meu plano era optativo, mas eu decidi para experienciar já que estávamos ali a estudar, não há mal em experienciar, então assim foi, no meu primeiro ano de curso estagiei um mês, depois no segundo ano já são 2 meses, fui para a Escócia e depois no terceiro ano são 3 meses e decidi a ver ali um bocado as atividades no Algarve.</p> <p>P15, 117/123 - Têm estágios e existem muitas escolas que recomendam, procuram empresas para os seus alunos estagiarem lá. Primeiro fazemos o estágio curricular e depois do estágio profissional e a escola sempre acompanha. (...) No estágio curricular vamos para uma empresa e tem também uma pessoa da escola destacada para acompanhar essa pessoa, como está a desenvolver no seu estágio até ao fim, para ter aquele relatório de estágio e fazer depois o estágio profissional.</p>
--	--	---



			<p>P16, 115/117- Sim. tínhamos 1 por ano, mas no primeiro ano não tínhamos, portanto só fazíamos no segundo e no terceiro, onde dão-nos uma vertente de estágios a nível nacional, boas referências, pelo menos ali davam-nos sempre boas experiências.</p> <p>P17, 42- (...) no curso profissional temos os 3 estágios ao longo de cada ano (...)</p> <p>P17, 134/138- (...) como já disse, temos um estágio no primeiro ano, de apenas 2 semanas, no final do primeiro ano. Só mesmo para termos aquele contato com a área, porque nós quando vamos para esses cursos, nós não sabemos o que é de facto um trabalho. Depois no segundo ano temos um estágio de 3 meses, foi o estágio que correu melhor e foi o estágio que abriu mais os horizontes.</p> <p>P17, 150- O último estágio também foi de 3 meses, (...)</p> <p>P18, 66/67- Depois no 11.º ano, pelo menos a minha escola faz assim, no 11.º ano vamos estagiar, durante 3 meses, para uma empresa e depois vai-se no 12.º ano de novo estagiar mais 3 meses.</p> <p>P19, 75- Tem um estágio profissional, no final, 6 meses acho eu.</p> <p>P20, 73/74- (...) depois cada ano a escola mandar-nos ir a uma empresa, adequar com o nosso curso e o que é que nós gostamos mais para fazer no estágio.</p> <p>P20, 76- Cada ano faz-se estágio de mais ou menos 3 meses.</p>
		H2.2. Proposta de trabalho	<p>P1, 178/183- (...) passei por dois restaurantes dele, entre eles, o Belcanto que é o mais conceituado do país e em todos eles tive a oportunidade de ficar, (...) na nossa prova de aptidão profissional nós ainda temos júris externos que são da nossa área, que nos vão avaliar e ainda nos fazem propostas trabalho. Aconteceu-me, também!</p>



		<p>P2, 112/113- (...) as empresas onde estagiei fizeram propostas de trabalho, mas era tudo a recibo verde.</p> <p>P4, 78- Tive oferta de emprego tanto no hospital, como no lar.</p> <p>P6, 86/87- (...) quando comecei a trabalhar, eu percebi que realmente o curso me tinha ajudado muito (...)</p> <p>P8, 147- Fizeram, mas eu também nunca tive muito interessada, uma parte de mim dizia que não.</p> <p>P9, 44/46- (...) eu fui convidada a ficar no local de estágio assim que acabei o estágio. (...) assim que acabei a escola, uma semana depois chamara-me para ir trabalhar, (...)</p> <p>P10, 116/118- Por acaso eu sempre tive essa oportunidade, porque depois de acabar nós depois temos a opção de ir fazendo certos estágios que não são obrigatórios e eu fiz um desses estágios que se quisesse ficar eles aceitavam-me lá.</p> <p>P13, 134/136- No terceiro ano, pronto, foi dito que podia continuar, mas lá está, como já estava mentalizada que ia para o Ensino Superior agradei à empresa, mas não aceitei.</p> <p>P16, 119- Sim, mas como estava a frequentar o curso não decidi aceitar.</p> <p>P17, 154/156- Eu tive duas ou três propostas, mas já só em fevereiro, ou seja, já aí ia apanhar uma parte se eu entrasse em setembro na universidade.</p> <p>P18, 69/72- Na última do 12.º ano, não foi proposta trabalho, porque é uma área que requer infelizmente uma licenciatura, mas como nós tínhamos entrevistas para outros trabalhos eles disseram</p>
--	--	--



			que se eu quisesse, poderia ir. E também disseram que assim que eu acabasse a faculdade podia os contactar, para fazer lá um estágio profissional, o estágio da faculdade.
	H3. PAP	H3.1. Características	<p>P1, 186- É quase como defender uma tese, é muito idêntico!</p> <p>P1, 195- (...) foi algo que nós trabalhamos durante imenso tempo.</p> <p>P2, 183/184- (...) o que a gente faz é uma coisa muito semelhante à universidade que é fazer uma espécie tese (PAP) (...)</p> <p>P5, 110- (...) fiz uma PAP (...)</p> <p>P6, 197/198- Eu acho que a PAP ajudou-me muito (...) aprendi a fazer muitos trabalho e presentavam trabalho (...)</p> <p>P8, 214/215- (...) a prova de aptidão profissional, no final do 12.º. Nós tínhamos aulas de acompanhamento de PAP, (...) é um trabalho normal agora da universidade (...)</p> <p>P9, 78/98- (...) é nos logo dado a conhecer que para terminarmos o curso tínhamos que fazer uma PAP, que é uma prova de aptidão profissional apresentada a um júri no final do terceiro ano. (...) mas deu muito trabalho, a PAP deu mesmo muito trabalho. As pessoas pensam que é, não fazem exames então não têm tanto trabalho, mas aquilo realmente deu muito trabalho, (...)</p> <p>P10, 19/20- (...) depois eu tive de apresentar uma PAP, fazer um projeto, elaborar um projeto (...)</p> <p>P11, 87/88- (...) no 12.º tive de fazer uma PAP que era fazer um trabalho enorme (...)</p> <p>P15, 129/133- Quando o curso terminar então é só receber o diploma e esperar pelo estágio que muitas vezes não é fácil, no estágio curricular no fim tem aquele relatório que tens de fazer juntamente</p>



			<p>com o teu acompanhante da escola e o que te acompanhou na empresa. Fazemos um relatório e temos de apresentar, depois disso é só o estágio já profissional.</p> <p>P17, 50- (...) inclusive a PAP (...)</p> <p>P18, 77/80- Aquilo basicamente consiste, tem duas opções, ou escolhe um tema relacionado com o curso ou, então, cria uma empresa. A minha escola tinha a exigência de ser no mínimo 50 páginas e depois tínhamos que fazer inquéritos às pessoas e no final era apresentar a PAP os júris. Os júris eram senhores de empresa, a diretora da escola, o diretor do curso e mais outra pessoa da empresa.</p> <p>P20, 144/145- Eu acho que em todos os trabalhos que nós fizemos durante estes 3 anos, este é o trabalho mais exigente.</p>
--	--	--	--

Tema: 2.6. Vantagens e desvantagens do Ensino Profissional

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
I. Vantagens	I1. Pedagógicas	I1.1. Nível de Exigência	<p>P2, 334/336- Muito sinceramente no Profissional os alunos vão para lá e sabem que as coisas são muito mais facilitadas, o grau de exigência é menor e vão para lá com um aumento de relaxamento porque a única exigência que aquilo tem é a PAP.</p> <p>P5, 125/129- No Ensino Profissional achei as professoras mais calmas, tudo mais simplificado. Nós tínhamos que fazer os testes, tínhamos que fazer, mas tudo mais descontraído e depois também não</p>



			<p>tínhamos de fazer os exames, quem quisesse entrar, entrava e então foi sempre tudo mais descontraído. A matéria tinha dado, mas mais simples.</p> <p>P9, 118/122- Depois o que eu acho que não é tão desenvolvido é eles realmente não puxarem por nós em termos de raciocínio e tornar as coisas um bocadinho mais difíceis em termos teóricos.</p> <p>Nos estágios eles procuram ser mais exigentes, mas depois da área teórica eu acho que eles têm de ser um bocadinho mais exigentes (...)</p> <p>P9, 127- (...) é um bocadinho mais facilitado (...)</p> <p>P10, 121/123- As vantagens sem dúvida que é a matéria não somos tão sobrecarregados na matéria, eles às vezes há certas disciplinas a gente deve fazer com consulta os testes, então nessa parte éramos mais facilitados.</p> <p>P19, 89- As vantagens eram não ter que estudar.</p>
		<p>11.2. Estrutura Curricular</p>	<p>P1, 152/154- (...) a vertente técnica e temos também os estágios que é a formação em contexto de trabalho que é super importante e conseguirmos fazer tudo isso quando temos só 15 aninhos é espetacular, é muito bom!</p> <p>P1, 216/221- (...) o facto de estarmos em formação em contexto de trabalho, termos áreas como economia e psicologia, podemos ter a experiência de defender um tema que é escolhido por nós e termos todo esse trabalho autónomo a ter contato com o mundo do trabalho (...) foi muito importante porque começamos a ter esse impacto das relações da socialização e são tudo vantagens do Ensino Profissional.</p>



			<p>P5, 138- Temos a prática, (...)</p> <p>P9, 118- Então é isso, a prática muito boa, os estágios muito bons.</p> <p>P13, 107/108- As vantagens é entramos num curso que queremos, temos disciplinas direcionadas para aquilo que gostamos ou seja não perdemos o foco, (...)</p> <p>P20, 105- Pronto, vantagens, prender como na Escola Secundária, escrever, (...)</p>
		<p>11.3. Preparação para o Ensino Superior</p>	<p>P11, 73/75- Vantagens é que se uma pessoa tirar um curso profissional na área que depois segue para a universidade já entra aqui com um pouco de conhecimento de algumas cadeiras e as pessoas que vêm do Ensino Regular nunca ouviram falar daquilo na vida, (...)</p> <p>P14, 70/73- Na minha opinião o Ensino Profissional, para mim, foi um início do curso superior. Porque sinto que agora no curso estou a ver o curso de uma maneira diferente que os meus colegas, também porque eu sempre estive muito ligado à agricultura, mas sinto que, pronto, aquela matéria mais ligada ao curso eu consigo entender melhor porque tive no curso profissional.</p>
	<p>12. Profissionais</p>	<p>12.1. Aquisição de competências</p>	<p>P1, 230/231- (...) a vantagem acaba por ser o facto de termos o contato já com a área e podermos logo ver se gostamos ou não e, a certificação é essencial.</p> <p>P1, 237/241- (...) eu sempre fui aluna de mérito e sempre fui convidada para estes eventos assim mais importantes e programas. (...) considero que foi bastante importante e que são coisas que nos vão formando, são experiências que nos trazem competências, não só científicas, mas também sociais.</p>



		<p>P1, 252/259- Agora com a aprovação dos diplomas no currículo das experiências (...) eu acho que isto vai chamar mais a atenção dos alunos do Regular (...) essas experiências são sempre muito valorizadas, que são só skills e cada vez mais falam nisso e agora com isto do diploma que saiu, em que essas atividades constam no nosso curriculum e mesmo no nosso certificado de habilitações, que já era uma coisa que o profissional fazia, mas só que agora transmitiram também para o Ensino Regular.</p> <p>P2, 190/191- (...) o Profissional tem é dá-nos uma visão do mercado de trabalho, dá-nos aquela prática de trabalho que é muito importante, (...)</p> <p>P3, 115/123- (...) pessoalmente aconselho o Profissional, porque para além de nos dar os conhecimentos gerais dá-nos conhecimentos específicos numa área específica a qual a gente pode começar a trabalhar (...) nós no Ensino Profissional, lá está, nós temos uma profissão, estamos a ser ensinados para realizar uma profissão e temos experiência e acho que é vantajoso nesse sentido.</p> <p>P4, 80/83- (...) é uma das vantagens do Ensino Profissional e dos estágios, normalmente a gente consegue sempre contatos e há pessoas que depois ficam sempre que o nosso contato para mais tarde nos quererem ou recrutar para trabalhar.</p> <p>P4, 99/100- (...) ficámos totalmente preparados para o mercado de trabalho (...)</p> <p>P5, 138- (...) também a entrada para o trabalho que é o que muitos querem prosseguir (...)</p> <p>P7, 128/130- (...) temos logo uma oportunidade de entrar no mercado de trabalho, quando no Ensino Regular não é isso que acontece e temos habilitação já para conseguir trabalhar numa área específica.</p>
--	--	---



		<p>P8, 109/111- Quem quer seguir na área é muito importante dá uma estaleca, ou mesmo para tudo, o Ensino Profissional dá uma estaleca e um conhecimento de mercado de trabalho, seja o que for mesmo indo para outro mercado de trabalho (...)</p> <p>P9, 114/116- Então as vantagens é sobretudo nós termos um contato direto com a prática, ou seja, eu vou aprender, vou fazer isto no estágio, dá-nos a realidade e eu vou perceber se realmente consigo ou não consigo.</p> <p>P10, 126/129- (...) vantagem na altura para o mundo do trabalho não tinha lá desvantagens, (...) nós éramos preparados por causa dos estágios, então isso era uma super vantagem que era irmos estágios e termos uma certa noção do que é que era, o que é que nós íamos enfrentar.</p> <p>P13, 112/113- (...) estágios, ou seja, de aplicarmos os conhecimentos adquiridos ao longo das aulas no estágio, temos uma noção daquilo que nos espera no futuro próximo (...)</p> <p>P15, 135/137- Bom, vantagem, eu acho tem vantagem porque muitas pessoas mesmo que não tenham nível de ensino alto, podem ingressar num curso e aprender e conseguir trabalhar, mesmo que seja por conta próprias, abrir a sua empresa ou trabalhar com terceiros.</p> <p>P16, 122/125- Preparam-nos bem para o mercado de trabalho, muito prático acho, devido também aos estágios de serem enriquecedores e transmitem bem a mensagem, porque no fundo é isso, muitas pessoas escolhem um curso profissional porque no fundo querem começar a trabalhar a seguir ao curso.</p>
--	--	---



			<p>P16, 134/135- Estamos bem preparados, sentir-nos confortáveis com isso é só estarmos em contato com a prática, sem dúvida!</p> <p>P17, 179/180- Vantagens a preparação para o mercado de trabalho, sem dúvida, a todos os níveis, na parte prática e todo o resto, (...)</p> <p>P18, 84/85- (...) prepara bastante bem para a vida profissional. Os estágios acho que é uma vantagem enorme que o Secundário não tem.</p> <p>P20, 105/109- (...) nós aprendemos muitas coisas no nosso intership e depois tem mais coisas sobre o trabalho, focado mais em coisas do Profissional e depois nós fazer muitas vezes trabalho, projeto para apresentar na empresa, concluir também muitas ideias e eu acho que isto é bom e alguns Secundários não sei se tem ou não, mas pronto.</p>
	<p>I3. Relações interpessoais</p>	<p>I3.1. Académicas e profissionais</p>	<p>P1, 148/151- (...) pelo menos na minha escola, os professores são muito mais chegados a nós, temos alguma dificuldade nós podemos chegar ao pé dos professores e dizer que naquela matéria nós estamos a sentir mais dificuldade eles reúnem connosco, explicam-nos, (...)</p> <p>P6, 99/100- (...) uma das vantagens são os contactos, traz-me muitos contactos, lá está, quer a nível de professores, quer a nível de colegas, todo, dão alguma coisa.</p> <p>P8, 126/129- Não porque no Ensino Profissional aquilo é muito mais descontraído, podemos parar para conversar, somos todos amigos, os professores são nossos amigos, se nós tivermos a chorar as pessoas vão lá e dizem: então estás parvo, acorda para a vida, está tudo bem então. Acho que somos todos muito amigos no Ensino Profissional.</p>



			<p>P12, 85- (...) permitiu ter contato com pessoas, com empresas, (...)</p> <p>P17, 191/194- (...) essa também é uma vantagem do Ensino Profissional, é o contato com os professores. Nós, não é bem aquela relação aluno professor, é aluno professor e amigo, é muito por aí, há outro tipo de proximidade, também pela idade e porque já nos veem como pessoas adultas que vão trabalhar quando saírem dali.</p>
J. Desvantagens	J1. Ingresso no mercado de trabalho e prosseguimento de estudos	J1.1. Dificuldade na progressão de estudos	<p>P2, 195/197- As desvantagens, uma pessoa mais tarde que queira prosseguir estudos não tem a mesma capacidade, tem muitas dificuldades porque não está preparada. Por isso eu ser contra, mais uma vez, o ingresso facilitado.</p> <p>P3, 124/128- (...) a pois lá está, neste caso de querermos ir para a universidade e não temos a mesma preparação do que os outros alunos do Ensino Regular e muitas vezes há muita gente que acaba por não conseguir ingressar na universidade e mesmo quando ingressa não tem capacidades suficientes, porque há áreas que nos faltaram do Secundário, (...)</p> <p>P4, 85/87- Acabo por achar um bocadinho de facilidade, porque imagine por exemplo, eu noto que tudo bem eu não estava na mesma área, estava em humanidades não estive em ciências, mas noto por exemplo que há cadeiras que tenho agora como Biologia e estou zero preparada.</p> <p>P4- 92/95- Para mim foi uma grande desvantagem, por exemplo os meus colegas que estiveram no Ensino Regular e principalmente em ciências vêm com grandes bases por exemplo de Biologia e eu até agora tive duas cadeiras que são muito relacionadas com a Biologia e não estou nada preparada porque sinto que não tenho bases absolutamente nenhuma.</p>



		<p>P4, 100/101- (...) no entanto para prosseguir estudos é um bocadinho difícil.</p> <p>P6, 100/105- (...) é mesmo o ensino a nível de Matemática e Português e pronto não tem bases e isso prejudicou-me um pouco agora nesta fase, (...) eu no Profissional nunca peguei num livro depois das aulas para estudar, é ridículo, mas a verdade é assim, (...) é uma das desvantagens, não nos dá base, (...)</p> <p>P6, 120/122- (...) aprender a estudar, saber estar num ambiente de sala de aula com professores, pronto o Ensino Profissional nesse aspeto ficava um bocadinho aquém.</p> <p>P7, 130/134- (...) acho que a gente quando entra ali numa Escola Profissional temos que saber lidar com todo o tipo de pessoas que têm ali, pessoas mais velhas com muitas dificuldades, pessoas que não querem, mas estão ali só porque sim e temos que saber lidar um pouco mais com isso, com todo o tipo de situações e no meu caso acaba por prejudicar um bocadinho quem quer aprender.</p> <p>P8, 117/120- Para que quer é estudar é um pouco mais difícil, mas também tenho colegas que desde o início, desde o 10.º ano que sabem que vão fazer exames nacionais, então estão sempre a preparar-se para aquilo e desde o 10.º ano que têm explicações complementares e isso corre bem.</p> <p>P10, 124/126- (...) nós ali somos preparados para o mundo do trabalho não é para entrar na universidade e acho que é um pouco de desvantagem depois para quem quer, tem desvantagem.</p> <p>P11, 76/78- Desvantagem, por exemplo Matemática, tive uma Matemática mais avançada e eu nunca tive Matemática A por isso tenho dificuldade em Matemática porque nunca tive no Secundário. Não vejo mais nenhuma desvantagem.</p>
--	--	---



			<p>P12, 109/111- A desvantagem é mesmo isso, que eu há bocado estava a falar, de haver certas disciplinas, certas matérias que eu acho que não são muito aprofundadas e depois dificulta um bocadinho a entrada no Ensino Superior, mas também é uma coisa que se consegue ultrapassar.</p> <p>P13, 114/116- Desvantagens, na minha opinião é mesmo quem quer ingressar no Ensino Superior o facto de termos de nos esforçar mais ou termos que recorrer a explicações para conseguirmos concretizar os exames nacionais.</p> <p>P14, 78/79- Desvantagens é as outras disciplinas mais teóricas que, ainda agora estou a estudar para Matemática que já é o segundo ano que vou tentar fazer Matemática e não está fácil.</p> <p>P17, 185/186- Desvantagens é sem dúvida para quem quer prosseguir estudos é complicado, é muito complicado.</p> <p>P18, 85/86- A desvantagem é mesmo a não preparação para os exames nacionais, porque não vejo outra desvantagem.</p>
		J1.2. Desvalorização social	<p>P1, 248/251- Cada um tem a sua vocação, cada um é bom naquilo que tem de ser e que sabe fazer, não temos de ser todos iguais. Acho que o Ensino Profissional veio mostrar mais essa diversidade e então não foi assim muito bem aceite, mas acho que já estamos num bom caminho e acho que já começam a aceitar.</p> <p>P20, 110/112- Desvantagem, eu acho que não é em todos, mas alguns depois no geral, muitos alunos não dão muito valor a estudar, por causa de eles acharem que isso é mais fácil, tipo, não é muito exigente como no Secundário, levam isso tudo, não é à seria. Levam a escola muitas vezes a brincar.</p>



			P20, 116/119- Depois, tipo, também se calhar os alunos pensam que, pronto, é Ensino Profissional, não é igual como no Ensino Secundário normal, pensa que isso tudo é mais leve e mais não sei quê, tipo, eu não quero nada vamos passar assim. Mas depois no final vai se arrepender, por causa de não passar.
		J1.3. Falta de preparação ou dificuldade em entrar no mercado de trabalho	<p>P1, 214/224- (...) A especialização, o facto de termos que escolher só aquela área, (...) é mesmo a especialização, mas também depende sempre um bocadinho da área, por exemplo se eu tivesse tirado multimédia possivelmente agora tinha mais saídas para o Ensino Superior, (...)</p> <p>P15, 138/141- Mas tudo tem as suas desvantagens, tem muitos profissionais hoje, têm muitos profissionais que já fizeram a formação e não têm mercado de trabalho e muitos investiram o que tinham e o que não tinham para fazer a formação, mas não têm condição para abrir, por exemplo, uma empresa e continuam na mesma.</p> <p>P19, 97- Não. Nada, nada! [Sentir-se preparado para entrar no mercado de trabalho]</p>

Tema: 2.7. Estigmas do Ensino Profissional

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
K. Estigmas	K1. Via de ensino considerada inferior	K1.1. Grau de capacidades	P1, 105/108- (...) e depois houve uns problemas também com a secretaria da Escola na Secundária, porque os exames nós não fazemos na nossa Escola Profissional, fazemos na Escola Secundária da zona e houve uns pequenos problemas porque eles não veem os alunos do profissional com muitos bons olhos (...)



		<p>P1, 136/137- (...) venho do Profissional que toda a gente considera que é p'ra burro (...)</p> <p>P1, 245/247- Eu acho que o que acontecia antes era as pessoas que iam para cursos profissionais eram pessoas que estavam um bocadinho saturadas da escola e procuravam uma vertente mais prática, eles consideravam essas pessoas alunos mais fracos, o que não é assim.</p> <p>P1, 519/521- (...) acabarem com o estigma de que o profissional é só para burros, apenas somos todos diferentes, há uma grande diversidade cultural, há uma diversidade cognitiva também e é completamente normal uns terem mais facilidade em outras coisas do que outros.</p> <p>P1, 559- (...) vão começar a perceber que o profissional não é para burros (...)</p> <p>P2, 234/236- (...) infelizmente o Profissional tem cá uma coisa que são os burros e eu orgulho disso, porque a única cadeira que eu deixei para trás foi Matemática, porque de resto fiz tudo (...)</p> <p>P7, 46/48- (...) na altura toda a gente, os meus colegas estavam um bocadinho naquela ideia de não seguir a universidade a partir do Ensino Profissional, porque pronto as bases não eram as mesmas, mas isso diz respeito a outro assunto.</p> <p>P7, 123/126- (...) o segredo das Escolas Profissionais está nos professores e é mesmo só o mais importante, porque as pessoas menosprezam e tudo, mas acho que o segredo está nos professores, porque há sempre uma forma de conseguir dar a matéria e pronto preparar um aluno para o Ensino Superior.</p>
--	--	---



		<p>P8, 38/41- (...) Fui para o politécnico em (local) para fugir, pronto porque na escola diziam que eu não era capaz, também não era muito dedicada não é, mas cortavam logo as bases, diziam acho que não deves ir por aí, tipo estudar, alguns alunos da turma nunca ouvi um incentivo tipo vai estudar.</p> <p>P8, 231/234- Eu sentia isto, quando andava no Profissional e os meus colegas no Regular. Quando andava no CTeSP, também sentia é uma estupidez, não faz sentido nenhum. Agora na universidade somos todos iguais, todo somos amigos, nem querem saber, ninguém sabe que eu sou do Profissional, ninguém quer saber.</p> <p>P9, 39/40- (...) O curso profissional o que as pessoas pensam é que é para aqueles que não querem fazer nada.</p> <p>P9, 280/281- Ir para um curso profissional não é sinal de que somos burros, nem querer trabalhar menos que os outros que vão para o ensino regular, (...)</p> <p>P11, 198/202- (...) Se estão numa área que eles gostem no curso profissional eles podem ir para o curso na universidade na mesma área que vai ser bom e também digo a eles para não liguem aquela discriminação que os cursos profissionais têm, as pessoas têm a mania de dizer que as pessoas dos cursos profissionais, desculpe lá o termo, são burras.</p> <p>P12, 233/234- Eu acho que há muito estigma de que as pessoas do profissional não têm tantas capacidades para ir para o superior que é uma tal mentira, não concordo nada com isso, (...)</p>
--	--	--



			<p>P14, 104/106- (...) Então quando o senhor faleceu ofereceu o terreno ao Estado na condição de fazer uma Escola Profissional para as pessoas estarem preparadas para este meio. É esse o intuito, eu é que decidi continuar os estudos.</p> <p>P17, 256/258- Sinto-me um bocadinho aquém, talvez até não tenha motivos para pensar isso, mas acho que eu, aquele estigma de vir de um profissional e dos outros colegas terem vindo de um curso do regular, de um meio diferente do meu.</p> <p>P17, 261/267- Eu acho que vem sempre aquela ideia de quem vai pelo Profissional são os burrinhos, não querem estudar, acho que eu própria interiorizei isso que eu ainda estou a trabalhar contra essa; quando perguntam qual o curso que tiraste?</p> <p>P17, 268/269- (...) sinto muito aquele estigma e eu própria penso que falo pior do que os meus colegas, eles falam melhor que eu, sabem comunicar melhor do que eu.</p>
--	--	--	---

Bloco 3: Caracterização dos estudantes que ingressaram na Universidade de Évora, relativamente ao seu percurso escolar no Ensino Secundário.

Tema: 3.1. Relação do curso profissional com a escolha do curso superior

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
L. Relação	L1. Qualificação	L1.1. Sim	<p>P3, 156/157- É assim, o meu curso profissional não está totalmente relacionado com este, porque tive apenas uma vertente terapêutica (...)</p> <p>P4,114- Sim um bocadinho (...)</p>



		<p>P4, 121/122- (...) quando entrei para o profissional não era intenção continuar a estudar, mas sempre quis alguma coisa com a área da saúde.</p> <p>P5, 149/152- Está, está. Até porque os alunos do Ensino Profissional que entram pela via profissionalizante têm um código. Nós só podemos entrar para cursos que tivessem esse código, (...) por mais que quisesse outra coisa, só podia escolher estes ou tinha de fazer os exames nacionais.</p> <p>P6, 130- Sim, completamente.</p> <p>P8, 172- De certa forma sim.</p> <p>P9, 134/136- Sim, porque depois ao trabalhar e ao ver os meus colegas neste curso superior eu pensei, eu quero fazer aquilo! Eu não quero só fazer isto, eu quero fazer aquilo, eu quero fazer aquelas coisas todas.</p> <p>P10, 134/135- Eu estava naquela de entrar em (curso 1) e nós damos tudo, como é óbvio, damos a vertente que eu queria seguir que era animais de grande porte [relação com o EP].</p> <p>P10, 140- Em relação às atividades que eu faço no (curso 2), nós já temos muita prática, (...)</p> <p>P11, 37- Sim, foi logo, tinha de ser na minha área.</p> <p>P12, 117- (...) está relacionado com o Ensino Profissional.</p> <p>P13, 49/50- (...) agora no meu curso vejo que é um bocadinho mais fácil entender certas coisas, já tenho algumas bases do Secundário [seguiu a mesma área].</p> <p>P14, 96/97- É como eu estou a dizer, é que aquilo agora eu já consigo olhar para o curso de maneira diferente como olhava na Escola Profissional.</p>
--	--	---



			<p>P16, 16- Há. Uma certa simbiose.</p> <p>P17, 214/215- Sim, porque eu nunca tive a ideia de prosseguir estudos, muito menos saberia o que é que poderia querer caso acontecesse, mas eu acho que esta área, saber mais fascina-me (...)</p> <p>P19, 16/17- Foi pensar que era o que eu quero e agora estou a tirar (nome do curso superior) (...)</p>
		L1.2. Não	<p>P7, 10- Certo, nada a ver.</p> <p>P15, 155- Eu não me relacionei a isso.</p> <p>P15, 167- (...) eu vim aqui não só para estudar, mas também à procura de uma vida melhor.</p> <p>P20, 155- Pois é, sim [Não há relação].</p> <p>P20, 158/159- Primeiro eu tive dúvidas se eu vou continuar na área do Profissional ou vou entrar neste curso. Decidir recolher este curso.</p>
	L2. Benefícios	L2.1. Teve benefícios	<p>P3, 158/162- (...) nós temos uma unidade curricular que é optativa de Hipoterapia e nessa unidade curricular senti-me muito mais preparada que os meus colegas, obviamente porque eu cheguei lá e maior parte deles nem sequer tinha tido contato com um cavalo. Eu sabia fazer as coisas sabia, o que era Hipoterapia, porque durante seis meses só fiz Hipoterapia, aliás eu durante essa unidade curricular senti que não aprendi quase nada de novo, porque eu tinha a experiência.</p> <p>P3, 188/189- Este ano já estou a estagiar e sinto-me muito mais capaz porque estou novamente a estagiar em Equitação Terapêutica, sinto-me muito mais à vontade do que a maior parte deles.</p>



		<p>P4, 125/127- Para algumas coisas sim, se fosse no Ensino Regular não tinha certas disciplinas que tive no Ensino Profissional e há muitas coisas agora na saúde que estamos a dar que sejam mais relacionadas com isso e eu já tenho uma noção que já sei.</p> <p>P5, 156- Existem muitas cadeiras no primeiro ano que foram dadas no Ensino Profissional.</p> <p>P6, 134/136- Curiosamente eu tive algumas disciplinas, estou agora a lembrar-me de (nome) e no primeiro ano havia algumas partes que eu tinha dado nessa disciplina que eu estava a dar outra vez, por isso ajudou-me, sim, nessa parte, na parte mais técnica.</p> <p>P6, 201/204- Uma coisa que eu aprendi na altura da PAP foi a falar, eu treinava várias vezes com os meus professores a apresentar o trabalho para sair bem, nessa altura e isso também me ajudou para esta altura em que temos que apresentar trabalhos, pelo menos fingir que estamos à vontade.</p> <p>P8, 213/216- Ai sim, preparou bem para fazer apresentações, para fazer trabalhos, (...) então uma PAP é um trabalho normal agora da universidade e vim para aqui a saber o que é que tinha de fazer para um trabalho ser excelente.</p> <p>P8, 227/230- Ao nível de sucesso, há uma cadeira de Anatomia, por exemplo, no ano passado que fiz porque já tinha muitas, muitas do Profissional e foi só complementar com as bases da universidade e os meus colegas não, isto para mim foi brutal e houve cadeiras, também, de Sistemas que foi só complementar com o que aprendi no Profissional.</p>
--	--	--



		<p>P9, 116/118- (...) por exemplo agora no estágio estou completamente habituada a certas situações que por vezes são constrangedoras. Tudo o que eu aprendi nos estágios eu levei para este curso que estou a tirar.</p> <p>P9, 144/146- (...) eu acho que o meu percurso de uma forma é mais, ou seja, prepara-me melhor a mim para eu ir para onde eu vou do que propriamente uma pessoa que teve o Secundário agarrada aos livros.</p> <p>P9, 188/190- Eu tive uma cadeira no primeiro semestre que foi direcionada (situação que praticou nos estágios) que foi a melhor nota que tive até hoje. Aquilo para mim foi mais fácil e teve mesmo a ver com isso, eu já conhecia e nas práticas já sabia como é que se fazia.</p> <p>P9, 193- Eu sinto que estou sempre mais à frente quando os professores falam na parte prática.</p> <p>P10, 143/149- (...) fui um bocado beneficiada porque já tinha uma certa noção, (...) nunca tive assim dificuldades com a parte da Química eu até havia algumas coisas que eram parecidas, quando eu comecei a ter Química havia muitas coisas que eu tinha e que eram parecidas. Então isso por acaso eu fui beneficiada, (...)</p> <p>P10, 167/169- (...) como eu já vinha preparada de lá, custa-me muito menos fazer certas apresentações, até porque algumas coisas eu já tenho bastante noção e então eu não tenho dificuldade nenhuma em fazer os trabalhos, (...)</p> <p>P11, 85- Sim, sim, foi. Sem dúvida nenhuma [componente técnica].</p>
--	--	---



		<p>P11, 93/94- Até em apresentações orais eu no Secundário fiz imensas, imensas e aqui já senti que pouca gente não tem aquele conforto de fazer uma apresentação, mas que eu já tenho, está a perceber?</p> <p>P11, 143- Sim aí foi uma grande ajuda o que aprendi no Ensino Profissional, sem dúvida [a prática].</p> <p>P12, 125/126- Por acaso sinto-me muito mais à vontade nas práticas e tenho mais facilidade na parte prática devido a ter estado no curso profissional e também no CTeSP (...)</p> <p>P13, 148/151- Sim, sim. Mesmo por essa questão, sinto que os meus colegas só estão baseados naquilo que o professor disse, decoram, uns podem ter alguma noção, mas sinto que nisso sou privilegiada de o professor estar a explicar e eu na minha cabeça estar a visualizar como é que as coisas realmente funcionam, porque já lá estive.</p> <p>P14, 97/100- É certo que fui percebendo melhor, mas agora aqui certas e determinadas coisas que os professores estão a falar eu consigo estar a idealizar o que estão a dizer. Pronto, já levo alguma experiência até porque lá na Escola Profissional os nossos professores eram mesmo da área e falávamos muito na parte prática.</p> <p>P15, 190/191- Eu acho que de alguma forma as coisas sempre estão interligadas, por exemplo eu estou a aprender uma matéria que eu já aprendi algo parecido no meu curso profissional.</p> <p>P15, 194/196- Não tem Matemática, no primeiro ano tive Economia e em Cabo Verde também já tinha tido Economia e aqui tenho Direito do Trabalho e em Cabo Verde eu tinha Direito e dentro do Direito eu estudava Direito do Trabalho Social, então de certa forma tem umas ligações, sim.</p>
--	--	---



		<p>P16, 149/150- Há pequenas coisas muitas práticas, ligadas ao meu curso 2, que estão muito presentes na área do curso profissional (...)</p> <p>P16, 152/153- (...) o que eu fiz no profissional tem certas coisas que se identificam muito com a prática.</p> <p>P16, 155/156- Identifica-se muito com certas práticas de laboratório, que o curso 2 tem e nisso foi uma mais-valia, compreender certas matérias.</p> <p>P18, 97/99- Pronto, como disse, aquilo é feito por módulos, então em algumas disciplinas já foi para mim fácil, porque já tive essas disciplinas. Depois eu sei que daqui para a frente vou ter também algumas cadeiras que são iguais às do curso profissional, portanto sim, foi uma mais-valia.</p> <p>P19, 104/105- Tive umas disciplinas, umas cadeiras, o ano passado que aplicava muito, nem se quer estudava e passei com boas notas.</p> <p>P19, 107- Se calhar fui dos poucos que passei nessas cadeiras, fiz poucas, mas as que fiz vá (...)</p> <p>P19, 175- Eu tive boas notas nas cadeiras iguais ao Ensino Profissional.</p> <p>P20, 159/161- Vi que tem algumas coisas a ver com o curso profissional. Isso é muito bom, porque pelo menos quando eu vou sair daqui, terminar o curso, tenho noção das coisas em geral. Mundialmente acho eu que sim.</p> <p>P20, 179/180- Sim alguns, Economia e Geografia tem a ver muito com o que eu já estive no Ensino Profissional.</p>
--	--	--



		<p>L2.2. Não teve benefícios</p>	<p>P7, 158/159- Em relação ao Ensino Superior, eu acho que poderia ter vindo de ciências ou de outro curso qualquer que ia sempre valer de pouco [curso muito específico apenas com UC da área].</p> <p>P7, 163- Só temos UC da área específica [no curso superior].</p> <p>P10, 144/151- (...) mas em relação às disciplinas e as cadeiras que eu tenho agora, não. Os métodos de estudo, tenho mesmo de estudar, não tenho ali muitas bases. (...) mas por exemplo na Matemática e Estatística isso aí tive mesmo que estudar, eu até deixei uma cadeira para trás, Estatística, passei em Matemática, mas em Estatística não. Eu tive montes de dificuldades, eu não tinha bases nenhuma.</p> <p>P16, 167/169- Essa é onde me falta as bases para ter sucesso, mas sei com o devido trabalho irei conseguir, principalmente Matemática, mas pronto acho que vou conseguir superar com o devido foco.</p> <p>P17, 232/236- Muito sinceramente, a única coisa que eu sinto que o profissional me ajudou foi na exigência da PAP, foi só isso, porque na PAP nós tínhamos que defender a nossa prova é já tínhamos todo uma contato com as normas APA, com a exigência colocada lá. Foi só mesmo isso que eu sinto me ajudou, porque de facto no resto, em testes, os testes no profissional são quase inexistentes e quando são é só as coisas mais básicas, que olhamos e sabemos logo a resposta. (...) Nos trabalhos acho que foi uma ajuda, sim, foi uma ajuda nos trabalhos, é só mesmo isso.</p> <p>P17, 251/254- Eu sinto que tenho de trabalhar mais isso, tenho de tentar comunicar com mais técnica. No profissional usa-se a linguagem do dia a dia praticamente. No meu primeiro ano e ainda</p>
--	--	----------------------------------	---



			agora sinto que estou um passo atrás dos meus colegas neste sentido, na parte da comunicação e acho que sim tenho que trabalhar mais.
--	--	--	---

Tema: 3.2. Percurso académico tendo em conta a integração na Universidade, no curso e desempenho

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
M. Integração	M1. Classificação	M1.1. Positiva	<p>P1, 331- Tem corrido bem (...)</p> <p>P1, 349- (...) eu até sou representante da turma (...)</p> <p>P4, 134- Bem.</p> <p>P5, 165/166- Sim, até porque todos temos família longe e estamos em Évora sozinhos e precisamos do apoio uns dos outros.</p> <p>P5, 206- (...) eu acho que a gente somos todos muito bem recebidos na universidade (...)</p> <p>P6, 138/139- Boa, até porque tenho mais colegas que vieram do Ensino Profissional, uma colega esteve na mesma escola que eu e não noto qualquer diferença, somos todos iguais.</p> <p>P7, 170/173- Os professores aqui realmente como é um departamento mais pequeno em que toda a gente se conhece, os professores interessam-se realmente que os alunos passem e façam tudo, não deixem nada para trás e ajudam em tudo o que for preciso, dão aulas extras, coisas que não existe noutros cursos.</p> <p>P7, 187/188- (...) tive uma boa integração, (...)</p> <p>P7, 195- É um bom ambiente.</p>



		<p>P10, 172- (...) a minha turma sempre foi uma turma que sempre se integrou, (...)</p> <p>P10, 176/177- (...) mas eu acho que a minha turma sempre foi uma turma que se deu muito bem até porque eu fui elegida logo diretora da turma.</p> <p>P12, 142/143- Por acaso correu muito bem, em termos da universidade e em termos turma, correu tudo bem, (...)</p> <p>P13, 153/156- Num modo geral, correu tudo. Já tinha lá uma colega a estudar, portanto foi um bocadinho fácil ela guiou-me, mesmo a universidade em si, atenção, muito simpáticos, foi fácil falar com eles, isso é uma vantagem, assim estou a estudar o que gosto e estou numa universidade que é conceituada e é muito boa.</p> <p>P14, 109/112- Na turma dou-me bem com todas as pessoas, agora eu até penso que me correu muito bem o primeiro ano, até melhor que alguns alunos que vieram do regular, também por essas certas disciplinas mais ligadas à área, houve uns que nunca tinham tido contato e não se apercebe ainda bem o que é essas disciplinas, só estão bem nas Matemáticas e nas químicas e pronto.</p> <p>P15, 198/199- A minha integração não foi difícil, de certa forma, porque eu dou-me bem por onde quer que eu passe, sou meio tímida, mas quero para onde eu vou tranquila.</p> <p>P16, 171/175- Bem, fiz grandes amizades dentro da turma, somos uma turma pequena, penso que uma turma unida, todos muito pacíficos, tranquilos, pronto não é como no Ensino Secundário, como estava habituado. Com a universidade depois, também, se calhar tentei escapar um pouco mais a</p>
--	--	---



			<p>isso, à vida universitária que se calhar os meus colegas fazem, se calhar devido a ser mais velho tento-me reservar.</p> <p>P18, 114/116- A universidade de Évora foi a minha primeira opção, portanto já entrei lá com expectativas altas e está a correr tudo bem, estou a adorar, estou a adorar mesmo a faculdade a vida universitária, correu tudo bem.</p> <p>P19, 111- Muito boa, muito boa.</p> <p>P19, 133- Bom, bom todos os dias. [Convívio]</p> <p>P20, 200- Na escola tem sempre os grupos, grupos, mas depois comigo eu acho que está tudo bem (...)</p>
		M1.2. Negativa	<p>P2, 241/244- (...) o primeiro ano foi um choque porque uma pessoa vai para lá e nunca deu estas cadeiras e como é que eu me vou safar disto e eu não estou ao mesmo nível que estes que tem uma ligeira vantagem e estão mais bem preparados do que eu, sabia que aí enquanto eles tinham de dar 50 e tinha de dar 100.</p> <p>P3, 166/169- No primeiro ano eu estava como externa e foi aquela situação de entrar como externa por não ter feito o exame, por ter vindo do curso profissional senti que parte dos meus colegas houve ali algumas situações de nem sequer acreditarem que eu pudesse ingressar no curso como estudante interno. (...)</p> <p>P8, 197/198- Foi muito má, foi péssima, porque foi o Covid, não conhecíamos ninguém, era tudo por zoom, tudo de câmaras desligadas (...)</p>



			<p>P9, 178/184- Acho que o grande boom foi porque eu entrei em grande stress porque eu estava no trabalho e depois eles criaram um grupo no WhatsApp eu quando ia ao telefone tinha tipo 400 mensagens no WhatsApp e aquilo estava-me a provocar ali uma ansiedade no sentido de não consigo estar num lado, nem consigo estar no outro (...) a partir do momento que deixei o trabalho conseguia estar em cima dos assuntos todo, comecei a apanhar o jeito da coisa e pronto as coisas já foram mais tranquilas, (...)</p> <p>P11, 113- A relação na turma é má.</p> <p>P11, 115/119- Eu acho que talvez, não tenho a certeza, mas acho que pode haver uma pequena discriminação às pessoas das ilhas. É a minha opinião, também no ano passado não houve praxes que fazem parte da integração e cheguei na segunda fase, ainda por cima tarde, não tive quase tempo nenhum de me integrar, porque quando cheguei aqui os grupos estavam formado. Está a perceber?</p> <p>P17, 256- Sinto-me um bocadinho aquém, (...)</p> <p>P17, 271/275- Claro que no início não conhecia ninguém e estava em toda aquela integração difícil e tudo mais, a idade também pensava; tenho 23 anos vou estar com pessoas de 18 e 17 até, o que não sabia é que também ia estar com pessoas de 40, portanto já sei como é que é, já não me sinto mal nesse ponto e depois à medida que as notas vão saindo e começo a pensar; OK sou um deles, sou igual a eles (...)</p>
N. Desempenho	N1. Com dificuldades	N1.1. UC em atraso ou outros motivos	P2, 233- (...) só deixei Matemática por fazer, devido a falta de bases (...)



		<p>P2, 235/238- (...) a única cadeira que eu deixei para trás foi Matemática, porque de resto fiz tudo, Química, Bioquímicas, Física, mas aqui está uma coisa que eu estava a dizer, eu tinha uma ligeira vantagem nessas cadeiras porque tinha tido no 10.º ano Regular e deu-me uma ligeira vantagem.</p> <p>P2, 285/286- Pode ter a certeza que sim e as bases que tive no Secundário são daquele ano que frequentei o regular [lacuna do profissional a UC em atraso].</p> <p>P3, 183/187- Eu neste momento como tive como externa não estou no 2.º ano estou no último. É assim o meu 2.º ano foi bastante complicado porque nós enquanto externos não podemos fazer todas as UC, então nesse 2.º ano eu tive 10 cadeiras por semestre e não me senti nada atrás dos meus colegas, eu consegui fazer 10 cadeiras por semestre e tenho a certeza que nem toda a gente conseguia, mesmo eles sendo do Ensino Regular, (...)</p> <p>P4, 157- Três.</p> <p>P5, 162- Tenho duas cadeiras, as duas Matemáticas só (...)</p> <p>P6, 164/165- (...) mas até agora não tenho nenhuma cadeira por fazer (...) [mas recorreu a explicações].</p> <p>P8, 207/208- Pronto o ano passado eram só cadeirões, não tinha métodos de estudo, mas lá consegui encaixar (...)</p> <p>P8, 218/219- Eu deixei Estatística para trás, estava tão consumida com a Matemática que nem consegui pensar em Estatística e estudar.</p>
--	--	---



		<p>P9, 162/164- Eu estava a entrar em stress porque eu depois comecei a ter alguns ataques de ansiedade no sentido em que, eu estou a estudar tanto e parece que chego lá e não faço nada de jeito e esta gente anda para ali nas festas e eu não consigo?</p> <p>P9, 174- Fiz tudo no primeiro ano (...)</p> <p>P10, 224/225- Os professores quando eu comecei a ter dificuldades a Matemática e a Estatística, principalmente a Estatística, apesar de eu não ter passado, (...)</p> <p>P11, 177- Duas de Matemática, uma do 1.º e outra do 2.º semestre.</p> <p>P12, 152/153- (...) tenho uma cadeira para fazer do ano passado que é Estatística (...)</p> <p>P14, 126- (...) em 10 cadeiras deixei 6 feitas.</p> <p>P15, 243/244- (...) no primeiro ano tive um professor que não deu a minha nota, tivemos problemas, (...)</p> <p>P16, 212/213- (...) com mais dificuldade, em Matemática sem dúvida.</p> <p>P16, 221/222- De primeiro semestre, primeiro ano, só tenho Matemática; do segundo semestre, primeiro ano, só tenho mais uma (...)</p> <p>P16, 231- Três, quatro [2 cadeiras em atraso do 1.º e as restantes do 2.º ano].</p> <p>P18, 120/121- Por acaso tenho do ano passado [direito], mas isso também foi porque foi maluqueira do ano passado e em vez de estudar ia fazer outras coisas.</p> <p>P19, 144/145- Matemática, Estatística, Bioquímica, Física geral, Microbiologia e Botânica. É tudo muito do regular.</p>
--	--	---



			P20, 267/268- História social económica e política contemporânea; Relações internacionais e direito europeu; Introdução ao direito.
		N1.2. Métodos de superação	<p>P1, 357/363- Eu achava que iria ter mais dificuldade na unidade curricular de Estatística, porque eu nunca tinha tido, a Matemática que eu tive no meu curso foi muito básica e realmente achava que ia ter muitas dificuldades, (...) acabei com uma nota de 17, (...) também depende muito de nós mesmos e do nosso empenho e dedicação, quando nós sentimos que temos dificuldade e se sabemos à partida que vamos ter essas dificuldades então temos que apostar mais aí!</p> <p>P1, 366/370- Foi autónomo e também acabei por pedir a alguns colegas que eu já sabia que tinham mais facilidade e acabámos por fazer um estudo de grupo (...) eu só boa numa coisa e ensino-lhes e vice-versa e acho que é assim que vamos aprendendo.</p> <p>P2, 244/246- (...) ajudávamo-nos uns aos outros, que é uma boa ajuda, depois os professores também são espetaculares até ao dia de hoje nunca tive queixas de nenhum, (...)</p> <p>P2, 297/299 – (...) só consegui fazer Matemática com explicações tudo por minha conta. Depois recorri aos grupos de colegas porque cada um mostra o que sabe, que foi uma mais-valia. Tive explicação a Biologia e aquelas cadeiras mais complicadas também.</p> <p>P3, 229/233- Tive algum acompanhamento dos meus professores, especialmente no sentido de, por exemplo, houve uma altura que nós tivemos exames eu tive exames durante a semana inteira muitas vezes 2 no mesmo dia, cheguei a fazer 8 exames em 5 dias e houve professores que realmente deram</p>



		<p>a hipótese de fazer noutra altura quando me sentir-se mais preparada, tendo em conta a minha situação.</p> <p>P3, 237/239- Dos meus colegas que me ajudaram com apontamentos, tive aulas sobrepostas que eu não conseguia assistir a todas e forneceram-me apontamentos e estudávamos juntos e acho que isso também foi benéfico.</p> <p>P4, 148/150- (...) só com a ajuda das minhas colegas e como digo a maioria delas estão sempre dispostas a ajudar ou até a minha madrinha, por estar noutro ano ter apontamentos de anos anteriores, (...)</p> <p>P5, 160/162- Desde o início que eu disse a toda a gente da turma que vinha do profissional, há muitas pessoas que me ajudaram quando eu tinha muita dificuldade, ainda agora tenho Matemática e as pessoas sempre me ajudaram.</p> <p>P5, 198/199- (...) Estou a pensar falar com a professora de Matemática, explicações não, porque é muito trabalho.</p> <p>P6, 173- No ano passado tive explicações a Matemática e em Estatística.</p> <p>P8, 208- (...) tive explicação de Matemática.</p> <p>P9, 220/224- No início, mesmo no início, quando eu estava naquela fase do stress, eu fui à minha professora que me deu explicações e disse-lhe eu sou capaz, portanto como é que eu vou fazer isto, isto é tanta coisa para estudar e ela deu-me uma ideias, começa por aqui que são coisas importantes</p>
--	--	---



		<p>e depois vais vendo e vais complementando as coisas, porque aquilo foi mesmo um sufoco que eu não estava mesmo a conseguir gerir as coisas. Mas explicações relacionadas com isto, não.</p> <p>P10, 225/227- (...) o professor [Estatística] que nos dava aulas como eu comecei a queixar-me e alguns colegas meus, também, o professor sugeriu explicações, ele é que nos dava.</p> <p>P10, 230/232- (...) não sei se foi por nós nos queixarmos, também na altura começámos a estar online, também era mais complicado, o professor começou a surgir aulas online para ajudar, assim “explicações”. Então foi aí que eu passei em Matemática, fui a exame e passei.</p> <p>P12, 158/189- No ano passado consegui fazer, exceto Estatística, mas tive que recorrer a explicação [Matemática e Estatística].</p> <p>P14, 129/130- Também tivemos Estatística e eu tive uma explicação e lá a deixei feita.</p> <p>P14, 147/148- No primeiro semestre tive explicação de Matemática. Não consegui deixar a cadeira feita.</p> <p>P15, 205/209 - No segundo semestre, como eu não conseguir trabalho aqui, tive que ir para Lisboa à procura de trabalho, então encontrei alguns trabalhos sem contrato para poder colocar o estatuto de trabalhador-estudante, mas eu tinha que trabalhar. Então falei com os meus professores, que foram, agradeço mesmo, porque foram bem compreensíveis, aceitaram que eu assistisse às aulas presencias via online.</p> <p>P15, 253/254- (...) deixaram estudar à distância e em momentos que eu não conseguia vir fazer os testes alguns professores marcaram para outro dia que eu tivesse disponibilidade.</p>
--	--	---



			<p>P16, 218/219- No máximo acho que iria para uma explicação [Matemática]. Talvez dentro da universidade com o professore se tiver dificuldades, porque acho que é dar o devido estudo e é possível.</p> <p>P18, 160- (...) mas graças a Deus tive colegas meus que eram bons na área e ajudaram (...)</p> <p>P19, 149- Eu consigo sozinho.</p> <p>P19, 152 - Só a Matemática [explicações].</p>
	N2. Sem dificuldades	N2.1. Boa integração no curso	<p>P1, 341/342- (...) eu realmente não consigo identificar assim dificuldades que tenha sentido, (...)</p> <p>P7, 187- Acho que estou a conseguir superar todas as minhas dificuldades (...)</p> <p>P13, 179/181- Eu sinto que no Ensino Profissional tínhamos umas disciplinas, pronto, específicas mesmo tudo envolvido com a área do curso em específico e aqui na universidade é igual. É tudo muito específico [Só tem UC específicas].</p> <p>P17, 274/278- (...) à medida que as notas vão saindo e começo a pensar; OK sou um deles, sou igual a eles, porque eu pensava que se calhar vou estar um passo atrás do que eles, não tenho aquela capacidade igual à deles, mas quando começaram a sair notas e eu perceber que estou no mesmo patamar do que ele, estás ali na média, portanto está tudo OK, continua a esforçar-te que estás no bom caminho.</p>
O. Condições benéficas e prejudiciais	O1. Aspectos positivos/potencialidades	O1.1. Situações	P1, 404- (...) ao ser representante de turma (...)



		<p>P2, 249/252- (...) ser mais velho tem vantagens, enquanto os outros é como se estivessem no Secundário e tirar 10 chega, eu e tenho um colega com 30 anos e temos outra mentalidade, queremos levar as coisas a sério e já que aqui estamos é para ter uma boa vida profissional.</p> <p>P2, 393/394- O que posso dizer assim de espeto positivo, isso já vai depender de cada um, mas a persistência e objetivos.</p> <p>P3, 216- (...) ser persistente e esforçar-me (...)</p> <p>P4, 167/169- (...) eu sei que certas cadeiras que falamos e que sejam mais específicas do curso e que eu tenha tido em saúde, sinto que é uma grande ajuda e que há certas coisas que já sei.</p> <p>P5, 209/210- Houve cadeiras que eu tive mais facilidade para fazer do que certos colegas isso é um aspeto positivo, porque já tinha tido nos anos passados.</p> <p>P6, 189/194- Por acaso houve uma cadeira que era específica, mais ou menos específica, era uma cadeira para nos introduzir na universidade, digamos assim, era uma cadeira muito geral que tinha mais como objetivo acompanhar o nosso percurso em que a única avaliação foi um trabalhar sobre um tema à nossa escolha. Nesse trabalho, claro que fui esperta, escolhi um tema que estivesse bastante à vontade e senti-me muito bem, fui boa, lá está eram coisas que eu já tinha dado no outro curso.</p> <p>P7, 207- Isso aconteceu, principalmente nos exames (...) (refere-se à prática que tem)</p> <p>P8, 245/246- Coisas boas, não sei, superação pessoal e acho que somos muito mais estratégicos, conseguimos resolver uma coisa e conseguimos pensar mais à frente.</p>
--	--	--



		<p>P9, 207/208- Bom, foi essa cadeira da parte dos (área) que eu gostei muito e consegui logo obter uma boa nota, porque eu estava muito dentro do assunto.</p> <p>P9, 215/216- Eles nunca ouviram falar em certos termos e eu já sei. Perguntam, como é que tu sabes isso? Então porque eu lá ouvia falar sobre isso.</p> <p>P10, 16/217- Agora uma vantagem, é que quando nós fazíamos as práticas eu estava super desenrascada, isso estava, ...</p> <p>P13, 193/194- Aspetos positivos, de modo geral é tudo isso, conseguir muito bem adaptar a tudo, ao curso, à universidade, aos colegas, pronto.</p> <p>P14, 126/129 - Tendo em conta que a turma em geral o segundo semestre correu todo mal e a maior parte deles só fizeram uma cadeira ou duas e eu ainda consegui fazer 3 porque já tinha bases do Ensino Profissional e, a maior parte da turma ninguém conseguiu fazer Botânica eu lá me consegui safar.</p> <p>P14, 141/142- Aspetos positivos, como eu já lhe disse, foi já ter alguma ideia do que é que iamos dar em determinadas disciplinas, já tinha alguma ideia do que é que estávamos a falar.</p> <p>P15, 177/179- No primeiro semestre no ano passado, foi complicado, os estudos não, eu não conseguia fazer nada, habituei-me tanto aos meus filhos que não conseguia mais viver longe deles e todos os dias é uma batalha.</p>
--	--	---



			<p>P16, 189/191- O meu à vontade. Como enfrentamos, por exemplo, este estágio que fiz este verão, talvez aí possa fazer um pouco a diferença, porque estou mais à vontade, se calhar para o mundo profissional e da responsabilidade que tem que se ter.</p> <p>P16, 235/236- (...) tudo o que tenho aprendido e tenho, no fundo, tenho absorvido tem sido muito bom desde o primeiro dia.</p> <p>P17, 296/297- Talvez mais a responsabilidade, acho que vem muito pelo profissional, deu-me outra responsabilidade, mas também a idade. Não sei bem, não sei bem.</p> <p>P20, 229/230- Para mim coisa mais fácil, a língua. Cursos língua inglês isso acho que é mais fácil, coisas de economia também não é muito grande coisa.</p>
	02. Aspetos negativos/fragilidades	02.1. Receios e adaptação	<p>P1, 380/382 – (...) é começar já a pensar que saídas profissionais é que temos e se vamos ou não para o desemprego. Depois é pensar se vamos ou não querer mestrado, porque para o mestrado muitas vezes conta à média e nós temos que construir a média desde o início, (...)</p> <p>P1, 383/390 - Senti algumas dificuldades, também, nas relações com alguns professores que eu vinha de um ambiente em que era muito próxima dos professores (...) e no primeiro semestre eu notei que os professores são um bocadinho mais distantes e que não queriam essa ligação e ouvimos depois os outros alunos a dizer “este professor é assim, este professor é não sei o quê” e uma pessoa fica, então eu vou ter má nota de certeza, (...)</p>



		<p>P2, 290/292- (...) daquele aspeto negativo que é no primeiro ano o choque, 3 anos de profissional e mais 3 anos parado para mim foi um choque, ver aquela matéria toda e dificuldade e não estar preparado.</p> <p>P2, 306/310- (...) o pior não é o cansaço físico, mas sim o psicológico que é muito pela ausência de sono, não estar com os amigos porque ou estou a trabalhar ou a estudar, no verão vai tudo passar férias e normalmente caso vá a exames não posso ir. Por isso é que eu digo, o psicológico é muito pior e mais difícil de controlar sem dúvida que o cansaço físico.</p> <p>P3, 202- Para mim o mais difícil foi não ter métodos de estudo (...)</p> <p>P3, 217/221- (...) existe muito aquela situação, também, de que os alunos externos - vai demorar mais tempo, vai ficar aqui durante não sei quanto tempo, não vai conseguir, não vai conseguir ao mesmo tempo do que nós - e por isso daí eu querer fazer 10 cadeiras durante 2 semestres e realmente conseguir e dar tudo de mim nesta altura, porque não foi nada fácil.</p> <p>P3, 242/244- Eu também nunca mostrei nenhuma fragilidade na universidade, mas sim houve momentos em que eu pensei não conseguir e que não estava bem e este ano em especial para mim está a ser o pior, mais complicado, (...)</p> <p>P4, 160/162- (...) uma fragilidade o sentir que estamos um bocadinho atrás dos outros e que não estamos tão bem preparados e que eu não tenho métodos de estudo, (...)</p> <p>P5, 210/211- Aspetos negativos, perdemos muita coisa e também, certas cadeiras como as Matemáticas.</p>
--	--	--



		<p>P6, 243/245- (...) no início eu pensava não vou conseguir passar às cadeiras, porque eu venho do profissional e não aprendi nada, aquelas inseguranças, mas depois o semestre foi passando e eu pensei, eu consigo (...)</p> <p>P7, 199/200- Quando entrei, como já disse, entrei um bocadinho de paraquedas e depois isso não ajudou na confiança, (...)</p> <p>P9, 205/207- Então o mais difícil foi mesmo a adaptação, não conseguir apanhar o ritmo de como é que havia de estudar para as cadeiras e foi muito frustrante às vezes quando tinha negativas e tive de ir a alguns exames.</p> <p>P9, 204/205- (...) no primeiro ano não tivemos práticas, eu estava mesmo muito esmorecida porque aquilo foi só teórica.</p> <p>P12, 197/199- (...) às vezes quando estou pior, quando me sinto mais triste, menos motivada, penso mesmo que não sou capaz, que não tenho capacidade e vou desistir, mas pronto.</p> <p>P13, 191/192- A integração que apesar de teres sido fácil, pronto, é sempre um processo que nós temos que ir fazendo ao longo dos tempos, não é?</p> <p>P15, 212- Mas eu não posso ficar parada, tenho de trabalhar.</p> <p>P15, 215/218- Não tem sido fácil, porque para além de muitas vezes eu faltar a muitas aulas, tento ler alguma coisa, mas não é como se estivesse na sala de aula, estou tentando seguir, não tem sido fácil o desempenho, não tem sido grande coisa, as minhas notas não são o que eu gostaria, mas estou a fazer o que eu posso.</p>
--	--	---



			<p>P15, 247/249- Eu não entendia o porquê, fiquei muito chateada até que um dia eu percebi ele veio falar das dificuldades de nós que viemos de outros países, precisamos aprender a falar português e não só, (...)</p> <p>P17, 287/294- Da universidade penso que a maior dificuldade foi mesmo eu não ter aquela capacidade de comunicação, como já disse, foi mesmo isso, sou muito calada, ainda sou muito a menina calada da universidade. Agora já tenho vindo a melhorar, com a mudança de turma, são pessoas mais adultas. Acho que isso no ano passado foi o que me prejudicou mais, foi estar numa turma em que só se pensa em tudo menos na universidade e eu este ano sinto que estou a comunicar mais. No ano passado, foi mesmo isso, foi a falta de integração naquele meio, o sentir-me à vontade, eu sentia que não era eu ali, não estava a ser eu própria.</p> <p>P19, 130- O mais difícil foi estudar, (...)</p> <p>P19, 137- Tem a ver, também, comigo, não gostar de estudar.</p> <p>P19, 168/169- Vou ser sincero. O que eu pensei foi, já estou cá dentro, o problema agora é sair. Não sei quantos anos é que vou de lá sair.</p> <p>P20, 240/242- Sim, muitas vezes [desistir], mas no primeiro semestre não é muito, normalmente no primeiro semestre a matéria fica mais leve, mais fácil e os professores também não é muito exigente. No segundo período já as coisas começaram a ficar mais complicadas.</p>
		02.2. Falta de bases	<p>P1, 396/399 – (...) e depois nalgumas unidades curriculares quando tinham assim conhecimentos mais científicos, quando exigiam assim termos mais técnicos que eu nunca tinha ouvido falar, como</p>



		<p>equações, as funções, isso já era assim um bocadinho problemático, mas nada que um bocadinho de estudo não resolvesse.</p> <p>P2, 204/205- (...) entramos com falta de bases, não vamos dizer dificuldades, não temos as bases suficientes para o nível do superior.</p> <p>P3, 175/176- Houve unidades curriculares que eu senti que não conseguia acompanhar tão bem porque eu não tinha as bases que eles tinham, (...)</p> <p>P6, 141/144- (...) nota-se diferença nas Matemáticas e nas químicas quando vejo os meus colegas do Regular. Eles estão muito mais à vontade. Essa parte nota-se muito a diferença e nós comentamos, eles, por exemplo no 1.º semestre quando estávamos a dar Matemática eles diziam, aaaah, mas nós já demos isto no secundário e nós não fazíamos ideia do que é que estavam a falar.</p> <p>P6, 180/182- (...) este ano que tenho cadeiras mais específicas, no ano passado foram cadeiras muito gerais, foi Matemática, Biologia, Química e isso, eu acho que os meus colegas do Regular estavam mais preparados.</p> <p>P8, 202/203- Eu não tinha método, percebi que não tinha métodos estudo nenhuns e atrapalhava-me, escrevi imensas coisas e depois apagava e depois pronto.</p> <p>P8, 225/226- Mas a Matemática, claro, fogo, Ensino Profissional podia ter tido mais bases, mas não é assim o Profissional, (...)</p> <p>P8,240/244- O Profissional deu-me um aspeto negativo, que foi, desistir, não consigo desisto, a nível teórico porque se eu desistisse tinha um 9,5 na Escola Profissional e para mim já era bom, que não</p>
--	--	--



		<p>me interessava. (...) Então essa coisa do desistir fácil estava sempre presente na teórica. (...) método de estudo também foi muito difícil, porque no profissional não tínhamos tanto estudo, não tínhamos de estudar.</p> <p>P9, 200/201- (...) falta-me base (...) Eles estão muito mais adaptados a ouvir aquelas coisas. [Refere-se às disciplinas teóricas e aos alunos do Ensino Regular].</p> <p>P10, 197/198- Eu acho que é mesmo por falta de base mesmo, é mesmo, porque acho que deviam, eu acho que deviam puxar um pouco mais por nós (...)</p> <p>P10, 199/202- Eu acho que a gente devia ser muito melhor preparado e eu sei que agora há CTESP e tudo, eu acho que eles também deviam pensar um pouco em preparar mais, porque CTESP não dão entrada em todas as universidades, (...)</p> <p>P10, 204/205- Não ter bases, então, é mesmo super complicado.</p> <p>P12, 153/155- Lá está, as cadeiras que eu tive mais dificuldade, que foi a de Matemática, Estatística e de Química, eu também nunca fui muito boa nesta parte, mas volto a repetir o mesmo, acho que faltou bases por parte do Profissional de 12.º, (...)</p> <p>P14, 135/137- Bem a Matemática na primeira aula eu nem conseguia apanhar a professora, não conseguia, eu tinha uma Matemática mais básica, havia muitas regras que eu ainda não tinha conhecimento e que tive de estudar essa parte melhor, porque não conseguia acompanhar a aula.</p> <p>P16, 251/252- (...) mas eu também sei que se calhar porque também às vezes não ter certas bases, também é mais difícil chegar a boas notas, (...)</p>
--	--	--



			<p>P18, 99/102- Menos, como disse, nós tínhamos Matemática no curso profissional, mas era uma Matemática bastante fácil não era Matemática A, então agora eu tenho Matemática aplicada isso foi o ano passado, neste ano tem Estatística, que é bastante complicado porque não tenho as bases.</p> <p>P18, 146/148- Porque é isso, porque o curso profissional não está preparado para irmos para a faculdade, mas sim para ir para o mundo do trabalho e tenho mais 2 colegas que são de curso profissional no meu curso e também a Matemática e a Estatística estão com dificuldade.</p> <p>P20, 184/185- Eu tenho de me esforçar mais, porque o que é que nós damos no Ensino Profissional, é muito básico (...)</p>
		O2.3. Aulas à distância	<p>P1, 401- Senti-me desmotivada pelas aulas online, (...)</p> <p>P5, 171/172- também acho que aqui neste caso do Covid acabou por estragar um pouco o nosso início na universidade, tivemos muitas aulas online, aliás aulas práticas também foi online (...)</p> <p>P7, 219/221- Sim. De todo, porque à partida, para começar, as aulas teóricas a partir do Zoom são más, mas as práticas ainda conseguem ser piores, porque não temos um professor ali ao nosso lado a ver cada pormenor e é para isso que as aulas práticas servem (...)</p> <p>P18, 151/153- No primeiro ano não tenho nenhum aspeto negativo, acho que foi tudo positivo, o único aspeto negativo, se calhar, foi as aulas online e estar tudo fechado, não poder conhecer melhor as pessoas da minha turma.</p>
		O2.4. Gestão do tempo	<p>P2, 212/213- (...) mas como tive equivalências já posso fazer cadeiras do terceiro ano, que às vezes é um bocado complicado conseguir conciliar os horários.</p>



		<p>P2, 226- Eu sou trabalhador-estudante (...)</p> <p>P2, 262/264- (...) para o qual exerço quatro horas, é muito complicado, por isso aí eu dou muito valor a quem estuda e trabalha porque é muito complicado mesmo, (...)</p> <p>P4, 201- Só fui no primeiro semestre (...) [trabalhador-estudante].</p> <p>P5, 196/198- Agora com a Matemática do 1.º ano por fazer e ter as cadeiras do 2.º é um bocado complicado, há sobreposição de horas e depois fico mais cansada, porque tenho todo o meu horário preenchido (...)</p> <p>P15, 205/207- (...) No segundo semestre, como eu não conseguir trabalho aqui, tive que ir para Lisboa à procura de trabalho, então encontrei alguns trabalhos sem contrato para poder colocar o estatuto de trabalhador-estudante, mas eu tinha que trabalhar.</p> <p>P16, 204/206- Foram trabalhos que conseguia conciliar, quer dizer houve uma altura que não, aí tive que abdicar do trabalho. Mas estive noutras áreas, também ligadas ao meu curso, mais esporádicas, mas não é fácil, não é nada fácil.</p> <p>P17, 281/286- O que foi mais difícil foi gerir o tempo, perceber que já não há 3 trimestres e há 2 semestres que passam a correr e que ou começo a esforçar-me desde o início ou então não apanho o ritmo, porque é obviamente muito corrido. Saber gerir o tempo e estou com um pouquinho de dificuldades nisso, talvez é uma fragilidade minha. Eu sinto que consigo gerir bem o tempo só sinto é que às vezes, ainda, não consigo estabelecer bem as prioridades sobre qual o trabalho a fazer primeiro, (...)</p>
--	--	---



Tema: 3.3. Média do 1.º ano de curso em função das expectativas

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
P. Expectativas	P1. Nível	P1.1. Acima	<p>P1, 433- Do primeiro ano é 15,3.</p> <p>P1, 442/443- A intenção é tentar aumentar para o 16 é a ideia desde o início. Era o que eu idealizava, mas sabia que a partir do 13,5 para cima estava ótimo.</p> <p>P4, 176- (...) estou com 13,5.</p> <p>P4, 182/183- Sim. Só me deixa um bocadinho triste as três cadeiras em atraso que deixei para o 3.º ano por terem preferência para estágio.</p> <p>P8, 299- É 11.889 (...) é 12.</p> <p>P8, 301- Muito mais.</p> <p>P8, 303- Estava à espera de um 10.</p> <p>P11, 179- Por volta do 13, 14. Até fique admirado.</p>
		P1.2. Abaixo	<p>P7, 236- Acho que 15,8.</p> <p>P7, 238- Pois, eu estava à espera de mais, realmente, (...)</p> <p>P9, 232- Era de 13.</p> <p>P9, 236- Eu quero melhor (...)</p> <p>P15, 261- Não é grande coisa, entre o 11 e o 12, talvez.</p> <p>P15, 263 - Não, não está, porque eu nunca tive médias tão baixas.</p> <p>P17, 335- 15,6, mas estou a fazer melhoria numa disciplina.</p>



			P17, 338/339- Não está, quero mais. E tenho de começar a pensar no mestrado, tenho de gerir as notas desta parte.
		P1.3. Dentro	<p>P2, 312- (...) a última vez que vi era 13 (...)</p> <p>P2, 314/315- Está dentro das expectativas e sinto que estou ao nível do grupo turma pois não há diferenciação, (...)</p> <p>P3, 252- (...) está por volta dos 13 (...)</p> <p>P3, 258- (...) acho que é uma boa nota sem dúvida (...)</p> <p>P5, 218- É 14.</p> <p>P6, 228- Eu acho que foi 13 qualquer coisa.</p> <p>P6, 242- Correspondeu às expectativas, mas queria mais, claro.</p> <p>P10, 249- 14,8. [não é explícito que está dentro]</p> <p>P12, 204- Salvo erro é 13.</p> <p>P12, 206/207- Como o ano passado tive um bocado em baixo, correspondeu mais ou menos a minha expectativa, (...)</p> <p>P13, 211- Do ano passado foi 15, qualquer coisa.</p> <p>P13, 214/215- (...) acho que é bom, só tenho de me esforçar ainda mais e manter esta média.</p> <p>P14, 203- Média 10,83.</p> <p>P14, 205- Eu desde que vá fazendo as frequências chega-me.</p> <p>P16, 251- A minha média não é muito alta, penso que sejam um 12, (...)</p>



			<p>P16, 255- Completamente dentro das expectativas (...)</p> <p>P18, 180- Acho que é 13.</p> <p>P18, 182- Era capaz de mais, mas lá está, tendo o que fiz o ano passado, está bastante bom.</p> <p>P19, 173- A minha média com as 4 que fiz era 12,5 ou 13.</p> <p>P20, 281- Eu acho que é 12.</p> <p>P20, 286/287- Não sei, eu no curso profissional tive sempre boas notas, mas depois agora na universidade, acho que ya, está.</p>
--	--	--	--

Tema: 3.4. Tempo previsto para conclusão da licenciatura.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
Q. Conclusão	Q1. Tempo previsto	Q1.1. Nos anos do curso	<p>P1, 450/451- (...) o objetivo é ter tudo feito dentro do tempo, dos 3 anos e ter boas notas, (...)</p> <p>P2, 319- Os 3 anos do curso, mas tive mais um ano no outro.</p> <p>P3, 261/262- Estou a fazer 2 UC do 2.º ano, mas lá está nunca chumbei por isso nunca as tive, mas sim estou a fazer este ano e está a correr bem.</p> <p>P5, 236- Espero que seja os 3 anos, pelo menos vou dar o máximo para que seja os 3 anos ...</p> <p>P6, 230- Nos 3 anos.</p> <p>P7, 243- 3 anos.</p> <p>P8, 269- Quero fazer tudo nos 3 anos (...)</p>



			<p>P9, 245- São 4 (...)</p> <p>P9, 249- ... prevejo que sim, os 4 anos, (...)</p> <p>P10, 257- Eu acho que vou conseguir acabar nestes 3 anos.</p> <p>P11, 185- Vou dar o meu máximo para fazer os 3 anos.</p> <p>P12, 216- Se Deus quiser para o ano acabo [3.º ano].</p> <p>P13, 220- Sim. Claro! Não estou a pensar ficar mais tempo.</p> <p>P16, 258- 3 anos, mais o ano externo.</p> <p>P17, 343- 3 anos.</p> <p>P18, 188- Quero acabar nos 3 sim, é os 3.</p>
		Q1.2. Para além dos anos do curso	<p>P4, 191 a 193- Dois não digo, mas mais um deve ser de certeza. Não queria de todo, mas eu vou ter agora 10 cadeiras no segundo semestre era para ter 8 e já fico com uma depois para o terceiro ano. Por isso sim, estou um bocadinho com receio que tenha de ser 4 em vez de 3.</p> <p>P14, 178 a 181- (...) em 3 anos já sabia que não ia conseguir fazer, porque tinha de estar mesmo dedicado ao curso e o meu pai deu-me a possibilidade de dar um ano a mais para eu conseguir estar mais, não é que eu esteja a fazer de propósito para ficar um ano a mais, mas pronto consigo estar um bocado mais descansado do que estar a fazer cinco cadeiras por semestre.</p>



			<p>P15, 266/267- Acho que vai ser pelo mais 1 ano, acho que vai ser, porque este semestre vai ser tudo por exames, não assisti às aulas, (...)</p> <p>P19, 185- Está fora de questão até porque eu gosto daquilo.</p> <p>P19, 190- Com o que fiz o ano passado, mais 4 e acabo.</p>
--	--	--	---

Tema: 3.5. Perspetivas futuras

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
R. Perspetivas	R1. Opções	R1.1. Prosseguir estudos	<p>P10, 261- O mestrado.</p> <p>P14, 190/191- Antes de começar a trabalhar queria ver se ia um ano para Sevilha ou assim, tirar uma pós-graduação e depois sim começar a trabalhar.</p> <p>P17, 346/347- A minha ideia será, talvez, arranjar trabalho e conciliar com os estudos, mas visto que este ritmo é muito alucinante talvez ficar apenas pela universidade.</p>
		R1.2. Entrar no mercado de trabalho	<p>P3, 264/265- Eu tenciono começar logo a trabalhar, (...) acho que o mestrado na área não faz sentido para mim (...)</p> <p>P4,205/206- (...) acho que é o terminar por aqui, mas pronto, aí está, também não tinha intenções de continuar a estudar e aqui estou.</p> <p>P5, 243- A seguir à licenciatura se calhar gostava de finalmente iniciar o trabalho para ter uma noção do que é o mercado de trabalho.</p>



			<p>P9, 267/269- Não quero induzir em erro, mas eu acho que nós temos sempre trabalhar 2 anos para conseguir fazer um mestrado. Ou seja, eu vou trabalhar e depois vou tirar e até acho que é bom.</p> <p>P11, 192- Trabalhar logo.</p> <p>P11, 194- Não quero [mestrado].</p> <p>P13, 224/225- Provavelmente vou começar a trabalhar. Por enquanto. Talvez com o tempo, mais tarde e depois de alguns anos de trabalho eu posso ingressar num mestrado ...</p> <p>P15, 270- Eu não quero ficar aqui em Évora. O meu sonho é trabalhar em Bruxelas ou no Luxemburgo.</p> <p>P16, 262- Logo a seguir ao curso quero é voltar a trabalhar e continua o meu caminho.</p> <p>P18, 190/191- (...) em princípio devo ir fazer logo um estágio de 1 ano e depois se gostar da área aí já pensar numa pós-graduação ou no mestrado.</p> <p>P18, 193/194- (...) é praticamente impossível entrar no mercado de trabalho depois da faculdade sem um estágio profissional.</p> <p>P19, 200- Isto começa-se logo a trabalhar.</p> <p>P20, 294- Eu gostava mais de ir trabalhar para uma empresa internacional para trabalhar.</p> <p>P20, 296/297- (...) se quando terminar o curso já tiver alguma oportunidade para trabalhar então eu acho que é melhor ir trabalhar.</p>
		R1.3. Prosseguir estudos e trabalhar em simultâneo	<p>P1, 459/460- (...) continuar a prosseguir estudos e ao mesmo tempo continuar a trabalhar, (...)</p> <p>P2, 324- Em princípio mercado de trabalho e mestrado.</p> <p>P6, 238- Trabalhar e estudar ao mesmo tempo (...)</p>



			<p>P7, 245- Expectativas, eu vou concorrer ao mestrado (...)</p> <p>P7, 254- Sim. (Resposta á questão estudar e trabalhar)</p> <p>P8, 278- (...) eu quando começar a trabalhar gostava de fazer o mestrado e trabalhar (...)</p> <p>P12, 223/224- A minha ideia era conseguir arranjar um trabalho na minha área e conciliar com o mestrado.</p>
--	--	--	--

Tema: 3.6. Contributos e conselhos

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
S. Sugestões e opiniões	S1. Para quem quer prosseguir estudos	S1.1. Perfil à entrada do Ensino Superior	<p>P2, 350/352- Vamos para lá (universidade) com falta de bases, vamos ter de trabalhar o dobro, o primeiro ano é assustador, não falo só por mim, colegas meus pensaram em desistir no primeiro ano que as matérias são muito iguais ao secundário, (...)</p> <p>P3, 273/276- (...) apesar de termos estado num curso profissional isso não quer dizer nada, não quer dizer que sejamos inferiores até porque, lá está, a maior parte das vezes, na maior parte dos contextos até somos superiores, porque temos mais técnica e mais prática do que os outros alunos do ensino regular.</p> <p>P3, 277/278- Têm que estudar mais do que os colegas do Ensino Regular e devem encontrar métodos de estudo logo no secundário.</p>



		<p>P4, 233/238- (...) é muito o não fazer o que eu fiz, por achar que aquilo é suficiente ou por ser mais facilitado não precisamos de nos entregar tanto e de estudar tanto. Não. Todas as coisas são à sua maneira e ali e se calhar, que me deixou um bocadinho mais a pensar, é, consigo só com as aulas, mas se tivesse estudado um bocadinho mais podia ter uma nota melhor, agora podia-me lembrar de certas coisas que já não me lembro e que achei que foram muito básicas.</p> <p>P5, 251/252- (...) se querem mesmo entrar para a universidade, fazer o que eu fiz, entrar pela via profissionalizante, é uma mais-valia.</p> <p>P6, 259/263- (...) entrem no curso que gostam e estudarem e não é por virem do Profissional que têm menos capacidades que os outros. Aplicarem-se que também conseguem.</p> <p>Uma das minhas preocupações era achar que não conseguia fazer o Ensino Superior e ia estar a fazer os meus pais gastarem dinheiro, mas conseguimos, com mais estudo se calhar, mas conseguimos.</p> <p>P8, 310/311- Saber o curso que gostam, se é aquilo que querem e é indicado para eles. Ter convicção, força de vontade e o resto vem.</p> <p>P8, 313/314- (...) mas aconselhava sempre o profissional um bocado pela parte da estaleca, ganhamos estratégia e soluções (...)</p> <p>P10, 284/286- Então eu acho que devem pensar muito bem e se quiserem ir porque gostam eu acho que têm que começar a estudar, sem dúvida desde o 10.º ano e pedir ajuda aos professores, porque foi o que eu também acabei por fazer.</p>
--	--	---



		<p>P10, 287/288- (...) se não tiverem certas disciplinas dos exames acho que devem, sem dúvida alguma, precisar de explicação, porque nós precisamos das bases.</p> <p>P12, 237/241- Eu acho que quem queira seguir o Ensino Profissional acho que faz lindamente, porque apesar de haver desvantagens, também há desvantagens no ensino regular, portanto nós no profissional temos a parte prática e temos essa vantagem em relação aos nossos colegas do regular, enquanto os de regular podem estar mais à vontade na teórica e não estar tão à vontade na prática.</p> <p>P17, 353/357- Esforçarem-se desde o início, desde o início mesmo, porque se tiverem esse pensar desde o início talvez consigam até sair e conseguir logo ingressar no Ensino Superior e não estarem a perder anos. Mas agora para eles será tudo mais fácil, penso eu, têm esta nova via, têm é de saber como é que funciona e estudem, façam o que for necessário e tenham exigências com eles próprios desde o início.</p> <p>P18, 202/203- Aconselho a começar a estudar antes, para os exames e não só no último ano, porque basicamente o que me aconteceu foi estudar 2 anos de matéria em 3, 4 meses.</p> <p>P18, 205/206- (...) e eu, se fosse hoje, fazia novamente os exames nacionais e não os profissionalizantes.</p> <p>P20, 310/311- Tem de ser menos festa e mais estudo e depois é importante também concentrar nas aulas.</p>
	S1.2. Via de ensino aconselhada	<p>P2, 356/357- Se quer prosseguir estudos deve ir pelo Regular, o Profissional para trabalhar, tenho colegas que acabaram o profissional e têm ótimos empregos.</p>



		<p>P8, 312- O Profissional é muito giro, para quem quer prosseguir estudos, cuidado!</p> <p>P10, 297/299- Se achas que tens dúvidas que não vais conseguir e não vais ter uma boa nota para os exames, eu acho que é melhor optares por Regular, porque eu fazia o mesmo.</p> <p>P10, 300- Se eu na altura tivesse a noção, eu sem dúvida que tinha ido para o Regular!</p> <p>P11, 207/209- Se a pessoa souber a área que quer eu aconselho um curso profissional, se quiser ir para a universidade deve escolher um curso na área para depois continuar.</p> <p>P13, 241/244- Eu acho que isso depende muito, muito mesmo, do tipo de curso que depois se quer tirar. Há cursos que quem quiser vai para o Profissional e depois quem quiser ter mais estudos segue a licenciatura e já têm uma grande experiência. No resto, medicinas e isso, vai para o Regular e depois ingressa na universidade.</p> <p>P14, 229/232- Bem, eu aconselho o Ensino Profissional até porque na minha turma somos 4 do Profissional, todos de perto, éramos todos da mesma turma. Acho que devem continuar os estudos, até porque já vamos com algumas bases. Agora, temos é que saber logo no Secundário qual é o curso que queremos, depois estará a aprender duas coisas, não faz muito sentido.</p> <p>P15, 279/280- Eu aposto em Ensino Profissional porque eu aposto muito no saber fazer, que não há tanto no Ensino Regular.</p> <p>P15, 281/284- O mundo está a precisar de pessoas que não estão atrás de uma secretária a dar a ordem, não ser só chefe, mas ser um líder capaz, porque eu acredito quando se tem um líder as</p>
--	--	---



			<p>peças vivem satisfeitas, mais feliz. Dizemos que o mundo está a evoluir, o mundo está a evoluir de pessoas infelizes com os robôs, não é isso que queremos.</p> <p>P17, 360/361- O Regular. Pode ser muito mais exigente, claro que é, mas isso é o que prepara muito melhor qualquer aluno depois para o Ensino Superior.</p> <p>P18, 208/213- Regular. Falta-me aqui uma parte, também depende da área para que vai. Não há cursos profissionais para tudo, há para cursos que se calhar dizia sim, o Profissional, mas lá no meu curso pelo menos graças a Deus não pedem a Matemática como ingresso, podem entrar com Matemática ou podem entrar só com Economia. Mas há outros cursos que pedem Matemática A, aí já dizia é melhor ir para o Regular do que depois não conseguir fazer Matemática A e ficar sempre a tentar.</p> <p>P19, 204/205- Pela minha experiência é melhor estudarem e não irem para o Ensino Profissional se querem seguir para o Ensino Superior.</p> <p>P20, 313- Eu acho que aconselho o Profissional.</p>
		S1.3. Mudança de mentalidades	<p>P7- 257/262- Eu acho que esses alunos deviam ter sempre todo o apoio da parte dos professores para ingressar no Ensino Superior, porque eu acho que cada pessoa é uma pessoa e acho que cada pessoa tem capacidades e não é por ser do Ensino Profissional, e era isso que eu gostava que os professores comesçassem a interiorizar neles, havia professores na minha escola que nunca apoiavam, não chegavam a dizer para a gente não ir, mas pronto ficavam ali naquela não apoiavam também.</p>



			<p>P7, 265/267- As Escolas Profissionais têm de mudar, o ponto fulcral é este, parte dos professores incutir que aquela escola não é pior que as outras e é uma escola de ensino da mesma forma que aqueles do Ensino Regular. Acho que à partida parte muito dos professores.</p> <p>P9, 275/277- Então ir para um curso profissional não significa não estudar mais, não significa ficarmos por ali e acabou-se os estudos. Qualquer pessoa com um bocadinho mais de empenho consegue perfeitamente ir para a universidade e prosseguir os seus estudos.</p> <p>P9, 285/286- (...) Escolheu o que acham que é o melhor para eles, mas acima de tudo não tenham preconceitos com os outros meios de ingresso no Secundário.</p> <p>P10, 290/291- Eu fui e contínuo na universidade, não estou ainda no curso que eu quero, mas não desgosto do curso e pronto não vou desistir e acho que acima de tudo não devem desistir.</p> <p>P11, 197/198- Existe uma fama nos cursos profissionais que muita gente vai para os cursos profissionais acredita que a universidade é difícil, mas na minha opinião é difícil para quem quer.</p> <p>P12, 234/237- (...) porque acho que este estudo é muito bom para abrir os olhos das pessoas e perceberem que hoje em dia há muita gente do Ensino Profissional que ingressa no Ensino Superior e têm muito sucesso, são ótimos profissionais.</p>
	S.2. Revisão dos currículos	S2.1. Melhorias	<p>P1, 504/508- Eu acho que as sugestões passam um bocadinho, tanto para os alunos como para professores e até mesmo para o Ministério da Educação, que é pôr um bocadinho os olhos na António Arroio e naquilo que fazem, da maneira que o fazem, porque acho que é muito importante dar essa</p>



		<p>oportunidade de os alunos no décimo ano poderem frequentar vários cursos, várias áreas e só depois escolher a especialização.</p> <p>P1, 513/517- (...) mas é realmente verem e darem essa oportunidade dos meninos conseguirem passar por várias áreas porque isso vai ser bom para eles, vai ser bom para os professores porque já vão ter turmas depois no 11.º e 12.º constituídas por alunos que estão mais vocacionados para aquilo que estão realmente interessados e eu acho que quando temos interesse a nossa aprendizagem é muito mais fácil.</p> <p>P2, 340/342- Estão muito preocupados com as estatísticas, com o número de alunos que entram na universidade, mas temos de equipar as coisas os que vêm do profissional e os que vêm do regular, vantagens e desvantagem, se as pessoas se adaptam bem ou não (...)</p> <p>P9, 278/279- (...) gostava que os cursos profissionais puxassem um bocadinho, serem mais preenchidos no sentido depois que nos capacitar a irmos para o Ensino Superior.</p> <p>P12, 157/158- (...) acho que falta um bocadinho aprofundar algumas matérias no Ensino Profissional, por exemplo Biologia, Química e Matemática.</p> <p>P12, 244/245- Claro que há umas coisas que devem ser melhoradas, como essa parte das matérias, (...)</p> <p>P17, 243/246- A exigência, aumentar muito mais a exigência, seja na apresentação de trabalhos, de estimularem-nos a fazer uma apresentação sem recorrer a cábulas, fazer-nos estudar mais para os</p>
--	--	---



			testes, fazerem testes muito mais exigentes, penso que sim, porque prepara-nos para outra exigência mais tarde, que agora não tenho.
	S3. Divulgação	S3.1. Possibilidades de prosseguir estudos	<p>P1, 536/538- É importante as escolas profissionais mostrarem aos alunos que existe a possibilidade de continuarem os estudos, eu não tivesse ninguém me apresentasse uma escola onde eu pudesse continuar os meus estudos e há.</p> <p>P1, 539/542- Há falta de divulgação dos cursos superiores para os cursos profissionais (...) eu acho que é de extrema importância divulgarem essas ofertas formativas aos alunos porque se eles não sabem então também não vão procurar.</p> <p>P1, 557/559- (...) se aumentarmos essa divulgação eu acho que vai haver muito mais adeptos, mais alunos do Profissional e se houver mais alunos do Profissional vão começar a perceber que o Profissional não é para burros (...)</p> <p>P12, 241/243- Mas acho que quem queira seguir o Profissional, acho que deva fazê-lo porque, lá está, tanto dá para uma pessoa que quer parar por ali e ingressar no mercado de trabalho e tem muito mais vantagens e se quisesse seguir o Ensino Superior também consegue.</p> <p>P12, 245/246- (...) acho que quem queira prosseguir é uma boa opção.</p>