



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

ENSINO PROFISSIONAL: ENTRE A PROFICIÊNCIA DO PROJETO E A
PREMÊNCIA DE NOVOS IMPULSOS

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

por

Angelina Cláudia Vaz Alves de Azevedo Presa

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Junho 2022



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

ENSINO PROFISSIONAL: ENTRE A PROFICIÊNCIA DO PROJETO E A
PREMÊNIA DE NOVOS IMPULSOS

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Por Angelina Cláudia Vaz Alves de Azevedo Presa

Sob orientação do Professor Doutor José Matias Alves

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Junho 2022

Agradecimentos

Um profundo agradecimento ao Professor Doutor José Matias Alves, por toda a disponibilidade demonstrada e pela orientação que me foi dando neste longo e solitário caminho de redação desta dissertação. De forma crítica e exigente ajudou-me e apoiou-me na condução até à conclusão deste trabalho.

Ao Diretor da Escola onde exerço a minha atividade profissional, por todo o apoio prestado e pela autorização fornecida para a concretização do plano de recolha de dados, sem a qual teria sido muito difícil concluir este trabalho, demonstrando predisposição e acessibilidade.

Aos professores e aos alunos da escola onde trabalho que se disponibilizaram a colaborar na recolha de dados, o meu agradecimento.

Ao meu amigo e colega de Doutoramento, Francisco Veiga, pelo constante incentivo e apoio. Por me ter *amparado* em todos os momentos, sem nunca me ter deixado desistir.

À Gilda, à Joana e à Odete pelo apoio e incentivo e por terem acolhido o meu filho em tantos momentos de lazer, nos quais não pude estar presente.

Aos meus colegas de Doutoramento, Ana, Carla, Diana, Helena, Lília, Pedro, Rita e Rui que sempre me inspiraram com a sua experiência e sabedoria.

À Cláudia pelo apoio na revisão final da dissertação, sem o qual teria sido muito mais difícil concluir este trabalho.

À minha Mãe, um agradecimento especial pela força e apoio necessários nos momentos em que, por força da minha ausência, cuidou e acompanhou o neto.

Ao meu Pai, pelo carinho, motivação e compreensão, transmitindo-me a força e apoio necessários nos momentos mais difíceis, mas também pelas oportunidades de debate e de reflexão que tanto me ajudaram na estruturação e organização de ideias.

Ao meu marido Hugo, pelo carinho e apoio incondicional demonstrado ao longo deste ano, nunca me deixando desistir deste objetivo de valorização pessoal e profissional que me propus alcançar.

Ao meu filho, Diogo, que sentiu, em vários momentos, a minha ausência, mas também me deu força para concluir esta dissertação pensando no orgulho que, um dia, poderá vir a sentir do trabalho realizado pela sua Mãe.

Nós somos o que fazemos. O que não se faz não existe.

Portanto, só existimos nos dias em que fazemos.

Nos dias em que não fazemos apenas duramos.

António Vieira

Resumo

O presente estudo tem como objeto o ensino profissional, enquanto oferta formativa duplamente qualificante do ensino secundário português, que, apesar de contar com mais de 32 anos de história, desde a sua criação em 1989, ainda enfrenta dilemas e desafios que têm marcado a sua evolução e procura, ao longo do tempo, a sua aceitação, valorização e reconhecimento ao nível político, educacional, social e empresarial.

Considerando a centralidade e a importância desta oferta formativa, importa procurar compreender o reiterado incumprimento de uma meta política estabelecida para o país de ter 50% dos jovens do ensino secundário a frequentarem ofertas formativas qualificantes (cursos profissionais). Esta meta definida para o ano 2010 não foi cumprida. Redefinida para o ano de 2020 continua a não ser alcançada, apesar da promoção política desta via de ensino, quer nos discursos políticos, quer nos mais recentes programas de governo.

No caminho de procura de respostas para o problema em estudo, realizamos um estudo de conteúdo dos programas de governo publicados até ao ano de 2020, a partir do qual procuramos compreender e analisar a evolução do ensino profissional do ponto de vista das medidas políticas anunciadas, identificando cinco dimensões onde evidenciamos a regulação débil da ação política governativa dos últimos 44 anos no que à valorização do ensino profissional diz respeito.

Prosseguimos com o estudo do ensino profissional enquanto modelo de inovação educacional em Portugal, e apresentamos um estudo de caso sobre a implementação do modelo de inovação ETHAZI, adotado no País Basco, numa escola profissional, a partir do qual procuramos evidenciar que as próprias escolas profissionais, *de dentro para fora*, podem contribuir para valorizar esta modalidade de ensino, atraindo jovens e famílias e promovendo o seu sucesso.

Por último, realizamos uma síntese diagnóstica sobre as inconsistências e fragilidades que poderão estar a contribuir para que esta modalidade de ensino não seja ainda, nos dias de hoje, reconhecida como *equivalente* à dos cursos científico-humanísticos pelos diversos atores do *mundo laboral*, do *mundo escolar* e do *mundo político*.

Terminamos com a identificação de linhas de ação no *mundo político*, *mundo escolar* e *mundo laboral* que poderão inverter, no nosso entender, o quadro atual da procura e do interesse por esta via de ensino.

Sendo o problema em estudo vasto, complexo e polifacetado, com dimensões de análise muito diversificadas e com inúmeros caminhos de investigação que poderiam ter sido adotados, seguimos um paradigma hermenêutico ou interpretativo. Esta é uma investigação de natureza qualitativa, apresentando-se como um estudo naturalista descritivo, em que recorreremos a diferentes métodos, designadamente o extensivo (*survey*) em pequena escala e o estudo de caso. Para tal, utilizamos diferentes instrumentos de recolha de dados como documentos de relevo e interesse para o estudo, inquéritos por questionário e o diário do investigador. Para analisarmos os dados recolhidos recorreremos às técnicas de análise de conteúdo e de análise estatística. Os resultados obtidos foram validados pela triangulação de fontes de dados, de sujeitos e pela triangulação metodológica.

A análise e síntese interpretativa realizada permitem-nos concluir que estaremos perante um problema de inconsistência e fragilidade das políticas de educação e de formação, de *licealização* de toda a oferta formativa de nível secundário, de desvalorização escolar da oferta de índole profissionalizante e de “desligamento” face às necessidades da procura de qualificações pertinentes e relevantes.

Entendemos que a premência de novos impulsos no ensino profissional deve conduzir os atores do *mundo político*, do *mundo laboral* e do *mundo escolar* ao estabelecimento de um pacto de ação comum, o qual permitirá articular, em termos de necessidades e interesses, os três vértices do *triângulo* no qual representamos as escolas, os jovens e as famílias e os empregadores de uma determinada região, em benefício do desenvolvimento futuro do ensino profissional em Portugal.

Palavras-chave: políticas públicas, ensino secundário, ensino profissional, inovação educacional, ETHAZI

Abstract

The present study focuses on vocational education, as a dual qualifying training offer in Portuguese secondary education, which despite having more than 32 years of history, since its creation in 1989, still faces, nowadays, dilemmas and challenges that have marked its evolution and demand over time, its acceptance, appreciation, and recognition at political, educational, social, and business levels.

Considering the centrality and importance of this training offer it is important to try to understand the repeated failure to meet a political target set for the country of having 50% of young people in secondary education attending qualifying training offers (vocational courses). This target set for 2010 has not been achieved. Redefined for the year 2020 it is still not achieved, despite the political promotion of this education pathway, both in political speeches and in the most recent government programmes.

On the way to search for answers to the problem under study, we conducted a content study of the government programmes published until the year 2020, from which we sought to understand and analyse the evolution of vocational education from the point of view of the announced policy measures, identifying five dimensions where we highlight the weak regulation of the governmental political action of the last 44 years regarding the enhancement of vocational education.

We proceed with the study of vocational education as a model of educational innovation in Portugal and present a case study on the implementation of the ETHAZI innovation model, adopted in the Basque Country, in a vocational school, from which we seek to highlight that vocational schools themselves, from the inside out, can contribute to enhance this educational modality, attracting young people and families and promoting their success.

Finally, we make a diagnostic synthesis of the inconsistencies and weaknesses that may be contributing to the fact that, nowadays, this teaching modality is not yet recognised as equivalent to the scientific-humanistic courses by the different actors of the labour, school, and political worlds.

We end with the identification of lines of action in the political world, in the school world and in the labour world that, in our opinion, may reverse the current situation of demand and interest for this way of education.

As the problem under study is vast, complex, and multifaceted, with very diversified dimensions of analysis and numerous research paths that could have been adopted, we followed a hermeneutic or interpretive paradigm. This is a qualitative research study, presenting itself as a descriptive naturalistic study, in which we used different methods, namely the small-scale survey and the case study. To this end, we used different data collection tools such as relevant documents of interest to the study, questionnaire surveys and the researcher's diary. We used content analysis and statistical analysis techniques to analyse the data collected. The results obtained were validated by the triangulation of data sources, subjects, and methodological triangulation.

The interpretative analysis and synthesis carried out allows us to conclude that we are facing a problem of inconsistency and fragility of the education and training policies, of the theoretical and academic matrix curriculum for the whole training offer at secondary level, of the scholastic devaluation of the vocational offer and of the "disconnection" from the needs of the demand for relevant and pertinent qualifications.

We believe that the urgency of new impulses in vocational education should lead the actors of the political world, the working world, and the school world to establish a pact of common action, which will allow to articulate, in terms of needs and interests, the three vertices of the triangle in which we represent schools, young people and families and employers of a given region, for the benefit of the future development of vocational education in Portugal.

Keywords: public policies, secondary education, vocational education, educational innovation, ETHAZI

Índice Geral

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	v
Abstract.....	vii
Índice Geral.....	ix
Índice de Quadros.....	xi
Índice de Figuras.....	xii
Índice de Gráficos.....	xiii
Siglário.....	xiv
Introdução.....	3
PARTE I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL E TEÓRICO.....	14
1. A educação e a formação profissional como valor em si.....	14
1.1. A teoria do capital humano.....	16
1.2. A perspetiva funcionalista da educação e da formação.....	18
1.3. A perspetiva de correspondência crítica entre a formação, o trabalho e a vida cívica.....	19
1.4. A perspetiva credencialista da educação e da formação.....	20
1.5. A ação política no quadro da hipocrisia organizada.....	22
PARTE II – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	28
2. Metodologia.....	28
2.1. Objeto, questões de investigação e natureza do estudo.....	28
2.2. Métodos e técnicas de recolha de dados e caminho percorrido.....	33
PARTE III – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO.....	39
3. A Educação e a Formação profissional em 22 Programas de Governo de Portugal [1976-2020].....	39
3.1. O problema de investigação, a questão central e os objetivos do estudo.....	39
3.2. Metodologia do estudo.....	41
3.3. Análise e tratamento dos dados.....	44
3.4. Análise e discussão dos dados.....	117
4. O modelo de inovação das Escolas Profissionais e a implementação do modelo ETHAZI numa escola profissional em Portugal.....	124
4.1. O ensino profissional enquanto modelo de inovação educacional.....	125
4.2. O contexto de inovação educacional na ETAP Escola Profissional.....	130
4.3. O modelo ETHAZI – Ciclos de Alto Rendimento.....	141
5. Estudo de caso: implementação do modelo ETHAZI na ETAP Escola Profissional	169

5.1. O problema de investigação, a questão central e os objetivos do estudo	169
5.2. Metodologia do estudo	169
5.3. Análise e tratamento de dados	185
5.4. Análise e discussão dos dados	229
PARTE IV - ENQUADRAMENTO PROSPETIVO	234
6. A construção de futuro do ensino profissional em Portugal – as lições da história e a premência de novos impulsos	234
Conclusão	256
Referências Bibliográficas.....	273
APÊNDICES	284

Índice de Quadros

Quadro 1. Tipo de estudo, instrumentos de recolha de dados e procedimentos de análise de dados	35
Quadro 2. Períodos de análise dos programas de governo	45
Quadro 3. As orientações gerais e medidas políticas enunciadas do I ao IX Governo Constitucional [1976-1985]	52
Quadro 4. Orientações e medidas políticas para o ES em destaque entre o I e o IX GC	56
Quadro 5. As orientações gerais e medidas políticas enunciadas do X ao XVI Governo Constitucional	65
Quadro 6. Orientações e medidas políticas que transitam do período governativo I para o II	67
Quadro 7. As orientações gerais e medidas políticas enunciadas do XVII ao XXII Governo Constitucional	75
Quadro 8. Frequências dos termos chave entre o I e o XXII GC	89
Quadro 9. Orientações e medidas políticas associadas aos termos “educação”, “formação profissional” e “orientação vocacional” entre o I e o IX GC	92
Quadro 10. Orientações e medidas políticas associadas aos termos em análise entre o X e o XVI GC	99
Quadro 11. Orientações e medidas políticas associadas aos termos em análise entre o XVII GC e o XXII GC	105
Quadro 12. Contexto político e social dos governos constitucionais e marcos históricos do ensino secundário	118
Quadro 13. Cronologia da implementação do novo referencial de inovação pedagógica na ETAP Escola Profissional	135
Quadro 14. Pressupostos do modelo ETHAZI	153
Quadro 15. Níveis de formação – modelo ETHAZI	155
Quadro 16. Perceções sobre o modelo ETHAZI – colégio A	164
Quadro 17. Número de alunos da ETAP Escola Profissional por turma e ano de escolaridade, ano letivo 2021-2022	177
Quadro 18. Número de participantes nos desafios 1, 2 e 3	179
Quadro 19. <i>Design</i> metodológico	179
Quadro 20. Estrutura dos questionários	183
Quadro 21. Quadro cronológico da implementação dos desafios 1, 2 e 3 e temas dos desafios	193
Quadro 22. Reuniões de monitorização e acompanhamento	196
Quadro 23. Distribuição e devolução de questionários	203
Quadro 24. Pontos fortes e pontos fracos da metodologia	228
Quadro 25. Teses de autores de referência sobre o papel da formação tecnológica em todos os cursos do ensino secundário	240
Quadro 26. Propostas de ações a desencadear no <i>mundo laboral, mundo escolar e mundo político</i> para a valorização e reconhecimento do ensino profissional	244

Índice de Figuras

Figura 1. O desenrolar de uma investigação qualitativa.....	32
Figura 2. Do paradigma aos métodos e técnicas	37
Figura 3. Competências para as novas gerações.....	145
Figura 4. Competências transversais a desenvolver na FP na CAPV (2009-2010)	147
Figura 5. As competências transversais da FP do País Basco (2015-2016).....	148
Figura 6. IV Plano Basco de Formação Profissional – âmbitos, objetivos e linhas de atuação	150
Figura 7. O modelo ETHAZI	152
Figura 8. Evolução do modelo ETHAZI	157
Figura 9. Linhas de atuação do modelo ETHAZI	158
Figura 10. O desafio no modelo ETHAZI.....	159
Figura 11. As 11 etapas de um desafio ETHAZI	162
Figura 12. Mapa das pedagogias	167
Figura 13. Etapa 5 – Criar alternativas	188
Figura 14. Etapa 8 – Planear a execução da proposta final	188
Figura 15. Etapa 10 – Apresentar resultados	189
Figura 16. Exposição dos <i>ETAP Airbus</i> construídos.....	189
Figura 17. Calendarização inicial dos desafios a implementar no 1º período letivo 2021-2022	191
Figura 18. Infográfico 11 etapas.....	195
Figura 19. Distribuição do género dos alunos por desafio	205
Figura 20. Distribuição das idades dos alunos por desafio.....	205
Figura 21. Pensamento/sentimento no momento da revelação do desafio	206
Figura 22. Adequação do perfil obtido à personalidade do aluno	206
Figura 23. Pensamento/sentimento dos alunos após a constituição das equipas.....	207
Figura 24. Pensamento/sentimento dos alunos durante o desafio	207
Figura 25. Satisfação, motivação e empenho dos alunos na realização das etapas.....	208
Figura 26. Etapas que os alunos consideraram mais fáceis de realizar	208
Figura 27. Etapas que os alunos consideraram mais difíceis de realizar.....	209
Figura 28. Etapas em que os alunos se sentiram mais motivados	210
Figura 29. Etapas em que os alunos se sentiram menos motivados	211
Figura 30. Sentimento dos alunos durante a realização dos desafios.....	212
Figura 31. O que os alunos fariam diferente	212
Figura 32. O que os alunos aprenderam de mais relevante	213
Figura 33. O que surpreendeu mais os alunos	213
Figura 34. Capacidade e confiança dos alunos para realizarem um próximo desafio..	214
Figura 35. Motivação dos alunos para aprenderem através desta metodologia	214
Figura 36. Dúvidas/angústias/interrogações em relação a esta nova forma de aprender	215
Figura 37. Pontos fortes desta nova forma de aprender	216
Figura 38. Pontos fracos desta nova forma de aprender.....	216
Figura 39. O que os alunos melhorariam nesta metodologia	217
Figura 40. Distribuição do género dos professores por desafio [N= 45].....	218
Figura 41. Distribuição das idades dos professores por desafio.....	218
Figura 42. Distribuição da área de lecionação dos professores por desafio	219
Figura 43. Grau de capacidade e confiança para a condução dos desafios	226
Figura 44. Motivação para implementação da metodologia.....	227
Figura 45. Pacto de ação comum do <i>mundo político, mundo escolar e mundo laboral</i>	270

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Frequência dos termos “associação educação-formação”, “educação”, “formação”, “qualificação”, “orientação vocacional”, “ensino profissional” e “formação profissional” nos Programas de Governo	110
Gráfico 2. Associação dos termos “educação-formação”	112
Gráfico 3. O termo “educação”	112
Gráfico 4. O termo “formação”	112
Gráfico 5. O termo “qualificação”	113
Gráfico 6. O termo “orientação vocacional”	113
Gráfico 7. O termo “formação profissional”	114
Gráfico 8. O termo “ensino profissional”	114
Gráfico 9. Distribuição dos termos “associação educação-formação”, “educação”, “formação”, “qualificação”, “orientação vocacional”, “ensino profissional” e “formação profissional” nos Programas de Governo	115
Gráfico 10. Nuvem de palavras dos Programas de Governo – tema Educação	116
Gráfico 11. Distribuição de professores por tipo de relação contratual no ano letivo 2021/2022	178
Gráfico 12. Jovens matriculados no ensino secundário (%), por modalidade de ensino, em Portugal.....	235
Gráfico 13. Percentagem de alunos do ensino e formação profissional, ao nível do ensino secundário, por país, na EU em 2015.....	236
Gráfico 14. Taxa bruta de natalidade (permilagem).....	237
Gráfico 15. Número de jovens no ensino secundário, por oferta de ensino, em Portugal	238

Siglário

ACBD - Aprendizagem Colaborativa Baseada em Desafios
AM - Área Metropolitana
ANESPO - Associação Nacional de Escolas Profissionais
ANQ - Agência Nacional para a Qualificação
ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional
BE - Bloco de Esquerda
CA - Cursos de Aprendizagem
CAPV - Comunidade Autónoma do País Basco
CCH – Cursos Científico-Humanísticos
CDC - Cursos de Dupla Certificação
CDS-PP - Partido Popular
CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training
CEE – Comunidade Económica Europeia
CEF - Cursos de Educação e Formação
CIM - Comunidade Intermunicipal
CNE – Conselho Nacional de Educação
CP – Cursos Profissionais
DL – Decreto-lei
DN – despacho normativo
DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
EFP – Educação e Formação Profissional
EP - Escolas Profissionais
ETAP –Escola Tecnológica Artística e Profissional
ETHAZI - Etekin Handiko Zikloak
FMI - Fundo Monetário Internacional
FP - Formação Profissional
FSE - Fundo Social Europeu
GEPE - Gabinete de estatística e planeamento da educação
GETAP - Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional
GC - Governo Constitucional
GOP - Grandes Opções do Plano
INE – Instituto Nacional de Estatística

INO – Iniciativa Novas Oportunidades
LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo
ME – Ministério da Educação / ministro da Educação
MEC – Ministério da Educação e Ciência
NACEM - Núcleo de Apoio à Implementação da Estrutura Modelar
OECD / OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OTES – Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário
PAP - Prova de Aptidão Profissional
PCP - Partido Comunista Português
PRR - Plano de Recuperação e Resiliência
PS – Partido Socialista
PSD – Partido Social-Democrata
SEE – secretário de Estado da Educação
TKNIKA - Centro para a Investigação e Inovação da Formação Profissional
UE / EU - União Europeia
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
VET – Vocational Education Training

Quando falares, procura que as tuas palavras
sejam melhores que o teu silêncio.
(Provérbio indiano)

Introdução

O propósito e o objeto do estudo

A tese que apresentamos centra-se na temática do ensino profissional, enquanto oferta formativa duplamente qualificante do ensino secundário português, que, apesar de contar com mais de 32 anos de história desde a sua criação, em 1989, ainda enfrenta, atualmente, dilemas e desafios que têm marcado a sua evolução e procura ao longo do tempo, a sua aceitação, valorização e reconhecimento ao nível político, educacional, social e empresarial.

Não podemos deixar de referir, nesta introdução, alguns marcos históricos que, em nosso entender, e como poderemos constatar ao longo do estudo, influenciaram a evolução da procura pelo ensino profissional em Portugal, e contribuem para a compreensão e leitura das diversas dimensões do problema em estudo: i) a extinção do ensino técnico-profissional diurno no ano de 1975; ii) a unificação do ensino secundário em 1976, a partir da qual se atribui a primazia da sua conclusão ao ensino geral de matriz liceal; iii) a reforma de Seabra, em 1983, que reintroduz a via profissionalizante no ensino secundário a partir do 10º ano; iv) a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, e a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE); v) a reforma de Roberto Carneiro e a criação das escolas profissionais e do ensino profissional no seu seio, em 1989; e, vi) a expansão dos cursos profissionais em escolas secundárias públicas e em escolas com contrato de associação, em 2005, deixando de ser uma oferta exclusiva das escolas profissionais estatais e não estatais.

Portugal vê, assim, marcada a sua história da educação e formação profissional pela existência de um período de, aproximadamente, catorze anos sem diversificação de oferta formativa ao nível do ensino secundário, em que se optou pela matriz liceal, igual para todos, registando-se, ao longo desse tempo, elevados níveis de insucesso e abandono escolar.

Os “holofotes” europeus, através de diversos relatórios publicados por instituições internacionais, centram-se em Portugal, especialmente após a adesão do país à CEE, pressionando os governos para a implementação de políticas públicas, conducentes à resolução de problemas como os baixos níveis de escolarização da população portuguesa e o défice de qualificações de jovens e adultos.

Importa, por isso, estudar o tema do ponto de vista da agenda política, já que é reconhecida por todos a importância e relevância que educação e a formação profissional tem: i) nas sociedades atuais e na sua relação com o mercado de trabalho; ii) no desenvolvimento económico dos territórios; iii) no potencial que as vias de ensino qualificantes podem ter nas carreiras e percursos profissionais dos jovens, contribuindo, em simultâneo, para a uma formação integral que permita um desenvolvimento pessoal e humano na sua máxima plenitude, ancorado em valores e competências transversais; e, iv) no combate ao insucesso e abandono escolar precoce.

Apesar de se reiterar no discurso político, ao longo dos anos, a promoção destas vias de ensino e, particularmente, do ensino profissional¹, os dados disponíveis na atualidade mostram-nos que os alunos têm optado mais pelos cursos científico-humanísticos, na transição do ensino básico para o ensino secundário, do que por percursos duplamente qualificantes.

Mas, para além desta promoção feita através de discursos políticos e de inscrição de medidas e orientações nos programas de vários governos, foram também estabelecidas metas para o país. Com a primeira meta estabelecida pretendia-se que, até ao ano de 2010, 50% dos alunos frequentassem o ensino secundário em cursos de dupla certificação. Ora, como esta não foi atingida, redefiniu-se a mesma meta para o ano de 2020. Constatamos, atualmente, consultando os mais recentes dados relativos ao ano letivo 2019/2020, que a percentagem de alunos que optam por cursos científico-humanísticos continua a crescer e se situa mais próxima dos 60% do que dos 50% expectáveis pelas metas políticas estabelecidas já para o ano de 2010.

Perante estes dados, o presente estudo nasce da vontade de compreender melhor os fatores de natureza política, escolar e laboral que contribuem para que, nos dias de hoje, a opção por uma oferta formativa de dupla certificação, em particular por um curso profissional, não tenha igual valor, aceitação ou reconhecimento social quando comparado com a escolha de um curso científico-humanístico.

¹ Atualmente, os cursos de dupla certificação, ao nível do ensino secundário, são constituídos pelos cursos profissionais, cursos de aprendizagem, cursos artísticos especializados, cursos com planos próprios e cursos de educação e formação. No entanto, analisada a distribuição dos alunos, ao longo de vários anos, em termos de cursos de dupla certificação, conclui-se que a oferta de cursos profissionais e a sua capacidade de atratividade de alunos é muito superior à de qualquer outra tipologia, razão pela qual centramos o nosso estudo no ensino profissional.

Para além desta indagação das causas, procuramos também apresentar linhas de ação para o *mundo político*, o *mundo escolar* e o *mundo laboral*² que definimos ao longo deste trabalho, e que poderão, em nosso entender, contribuir para que esta modalidade de ensino conheça, no futuro, novos impulsos de reconhecimento e valorização.

Este é um tema complexo, podendo ser estudado em diversas perspetivas de análise. Neste estudo, em cada um destes *mundos* definimos dimensões de análise do problema que expomos ao longo deste trabalho. No *mundo político* identificámos dimensões relacionadas com o contexto social e político dos programas de governo, a retórica política excessiva, a *hipocrisia organizada*, a *tecnologia social* enunciada por Grácio (1986), o prolongamento contínuo da escolarização inicial e a pressão do ensino superior. No *mundo escolar* evidenciámos a dimensão da inovação educacional, apresentando caminhos de promoção, valorização e reconhecimento social desta modalidade de ensino a partir do interior da escola, ou seja, através da implementação de modelos pedagógicos de ensino-aprendizagem inovadores com potencial para formar elites profissionais intermédias altamente qualificadas. No *mundo laboral* apresentámos a dimensão da valorização e distinção em termos de remuneração e carreira dos diplomados do ensino profissional quando comparados com os diplomados dos cursos científico-humanísticos que não prosseguem estudos e ingressam no mercado de trabalho sem qualquer qualificação profissional.

Neste sentido, a nossa investigação foi conduzida a partir da seguinte questão de partida:

Quais os fatores de natureza política, escolar e laboral que impedem que a meta estabelecida para o ano de 2010, através da qual se pretendia ter 50% dos jovens do ensino secundário, em Portugal, a frequentar ofertas formativas qualificantes (cursos profissionais), não tenha, ainda, sido alcançada?

A formulação da questão central levou-nos à definição de três objetivos para o estudo, os quais relacionamos com os *mundos* criados:

Objetivo 1 - Mundo político: analisar as políticas educativas públicas de promoção do ensino profissional, adotadas desde o I Governo Constitucional até ao XXII Governo Constitucional, através dos respetivos programas de governo, para identificar e

² As designações e aplicações *mundo escolar*, *mundo político* e *mundo laboral* são de autoria própria.

compreender os fatores de natureza política que impedem que a meta estabelecida para o ano de 2010, através da qual se pretendia ter, em Portugal, 50% dos jovens do ensino secundário a frequentarem ofertas formativas qualificantes (cursos profissionais), não tenha, ainda, sido alcançada;

Objetivo 2 - *Mundo escolar*: estudar o modelo de inovação das Escolas Profissionais e a implementação do modelo ETHAZI numa escola profissional em Portugal;

Objetivo 3 - *Mundo político, mundo escolar e mundo laboral*: apresentar linhas de ação para o *mundo laboral*, *mundo escolar* e *mundo político* que poderão contribuir para que esta modalidade de ensino conheça, no futuro, novos impulsos em termos de reconhecimento e valorização social.

Para alcançarmos os objetivos 1 e 2 anteriormente apresentados, considerámos necessário formular algumas subquestões de investigação que apresentamos de seguida:

Objetivo 1

1.1. Que leitura podemos fazer dos programas de governo em termos de ação política governativa nos últimos 44 anos, no que se refere às orientações e medidas políticas enunciadas para a educação e formação profissional, e à frequência dos termos “associação educação-formação”, “educação”, “formação”, “qualificação”, “orientação vocacional”, “ensino profissional” e “formação profissional”?

Objetivo 2

2.1. Quais as inovações essenciais presentes no modelo educativo das Escolas Profissionais?

2.2. Como foi implementado o modelo ETHAZI ao longo do primeiro período letivo do ano 2021-2022?

2.3. Quais as perceções e vivências de professores e alunos em relação à adoção deste modelo?

2.4. Quais os conflitos, as resistências e as dificuldades de implementação deste processo de inovação pedagógica?

2.5. Podem as escolas profissionais contribuir para a promoção do sucesso e do reconhecimento social do modelo de ensino aprendizagem do ensino profissional pelo *mundo político*, pelo *mundo laboral* e pelos jovens e famílias, através da implementação de modelos pedagógicos inovadores?

Em relação ao objetivo 3, consideramos pertinente a realização de um enquadramento prospetivo, a partir do qual procurámos evidenciar: a distribuição dos jovens, na última década, por modalidade de ensino, no ensino secundário; as inconsistências e fragilidades identificadas por autores de referência que poderão estar a contribuir para que esta modalidade de ensino não seja ainda, nos dias de hoje, reconhecida como equivalente à do ensino regular pelos diversos atores do *mundo laboral*, do *mundo escolar* e do *mundo político*; apresentar linhas de ação para o *mundo laboral*, *mundo escolar* e *mundo político* que poderão contribuir para que esta modalidade de ensino conheça, no futuro, novos impulsos em termos de reconhecimento e valorização social.

Num momento em que as escolas profissionais e o ensino profissional contam com mais de 32 anos de existência, consideramos que estudar este problema, de enorme complexidade e com diversas dimensões de análise, poderá contribuir para compreender o lugar que esta via de ensino ocupa, atualmente, no sistema educativo português.

Pelo exposto, consideramos que estudar este tema é uma necessidade no campo da educação e formação profissional em Portugal e é um enorme desafio que não se esgota com esta investigação.

O sujeito do estudo

Consideramos que seria importante e relevante neste capítulo introdutório fazer referência à experiência pessoal e profissional da investigadora, pois tal como nos refere Afonso (2014), não deve ser ignorada, na medida em que foi decisiva para a definição do campo de estudo, eleição da temática, identificação do problema e formulação da questão central de investigação.

A investigadora deste estudo, após o término da licenciatura em ensino de matemática, exerceu desde sempre a sua atividade profissional na ETAP Escola Profissional, pelo que conhece bem esta modalidade de ensino, quer como docente, quer como diretora pedagógica da escola, cargo que assume desde 2012.

Voltando a Afonso (2014), a experiência pessoal e profissional que decorre da apresentação sumária anterior, foi mobilizada, tal como o autor descreve, como uma mais-valia, tendo havido sempre o cuidado de a investigadora se manter, ao longo da investigação, numa posição de um certo “afastamento”, de forma a não perturbar ou

deturpar a recolha, a interpretação e a discussão de dados obtidos por influência das suas perceções ou convicções pessoais e profissionais.

Tendo a investigadora obtido o seu grau de mestre nesta universidade, sob orientação do Professor Doutor Matias Alves, e elaborado a sua dissertação sobre o tema da definição e construção da rede de oferta educativa e formativa de um determinado território, os interesses e papéis decisivos de cada parte interessada no processo de “regateio” e negociação dessa rede, o ponto de partida para o presente estudo de investigação surge de forma natural e espontânea a partir do momento em que foi lançado, no curso de doutoramento, o desafio para a escolha de um tema de investigação que levasse o investigador em Ciências da Educação a novos questionamentos, no sentido de querer saber mais e querer conhecer melhor uma realidade.

A experiência do cargo de direção pedagógica permite acompanhar, anualmente, a evolução da procura por esta via de ensino, participar em reuniões com a tutela e com organismos regionais e locais onde é discutida a problemática da procura e oferta formativa da região onde trabalha e da valorização desta via de ensino, assim como acompanhar o trabalho da ANESPO – Associação Nacional das Escolas Profissionais, presidida pelo diretor da escola onde trabalha. Por outro lado, desde o ano letivo transato, a investigadora tem sido impulsionadora da implementação do modelo de inovação pedagógica ETHAZI, do qual falaremos a seguir. Estas circunstâncias levaram a que o caminho da investigação a realizar fosse traçado e definido de acordo com o contexto agora apresentado.

Os fundamentos e os valores

A escolha da Universidade Católica Portuguesa para frequência do curso de mestrado e, posteriormente, do curso de doutoramento, foi uma opção alinhada com os princípios e valores defendidos na sua matriz cristã e humanista.

Ao longo deste caminho em que desenvolvemos a produção deste trabalho de investigação em Ciências da Educação, procurámos respeitar os valores e princípios desta universidade, seguindo o Código de Ética e de Conduta da Universidade Católica Portuguesa (2015).

Assim, na investigação que realizámos comprometemo-nos com a defesa e promoção dos princípios fundamentais explanados no artigo 3.º deste código: a defesa e promoção pela dignidade da pessoa, a justiça, a honestidade e a integridade.

Prosseguindo a leitura do código, deparámo-nos com o artigo 11.º, da investigação científica, que define a conduta responsável que o investigador deve adotar, garantindo a produção de conhecimento científico como empreendimento de alto prestígio social, algo que procurámos também seguir ao longo do caminho percorrido.

Deste modo, fomos conduzindo o nosso trabalho seguindo os três pilares de integridade científica enunciados neste código: Verdade, Ética e Responsabilidade Social.

Para além do código de ética desta Universidade, durante a nossa investigação procurámos prosseguir, com o mesmo grau de comprometimento, os princípios e linhas de orientação emanadas na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Baptista et al., 2020).

Assim, procurámos respeitar os princípios e orientações práticas relativas à relação do investigador com os participantes da investigação, designadamente: obtendo o Consentimento Livre e Informado; garantindo a Confidencialidade e a Privacidade; cumprindo o direito à Divulgação da Informação; respeitando a possibilidade de ocorrer uma Desistência de participação no estudo e o Bem-estar e Integridade em relação a todos os participantes. Este código foi estudado com alguma profundidade numa das unidades curriculares do curso, com a Professora Doutora Isabel Baptista, o que se revelou muito útil ao longo do processo de desenvolvimento da investigação.

O paradigma metodológico

De forma muito breve e resumida, abordamos nesta Introdução a estratégia metodológica seguida neste estudo que recorre a diferentes metodologias de investigação e técnicas de recolha de dados e informação, de acordo com os diferentes objetivos estabelecidos.

Sendo o problema em estudo vasto, complexo e polifacetado, com dimensões de análise muito diversificadas e com inúmeros caminhos de investigação que poderiam ter sido adotados, seguimos um paradigma hermenêutico ou interpretativo, como expomos em detalhe no enquadramento metodológico do estudo.

No seu todo, consideramos que esta é uma investigação de natureza qualitativa, apresentando-se como um estudo naturalista descritivo, em que recorreremos a diferentes métodos, designadamente o extensivo (*survey*) em pequena escala e o estudo de caso. Para tal, utilizamos diferentes instrumentos de recolha de dados, como documentos de relevo e interesse para o estudo, inquéritos por questionário e o diário do investigador. Para analisarmos os dados recolhidos recorreremos às técnicas de análise de conteúdo e de análise estatística. Os resultados obtidos foram validados pela triangulação de fontes de dados, de sujeitos e metodológica.

O plano de organização do estudo

Concluimos este capítulo introdutório com a apresentação da estrutura da tese que desenvolvemos ao longo da investigação.

Para além do resumo, da introdução e da conclusão, esta tese está dividida em quatro partes principais que se interligam e complementam: Parte I – Enquadramento conceptual e teórico; Parte II – Metodologia da Investigação; Parte III – Enquadramento Empírico; Parte IV – Enquadramento Prospetivo.

Na primeira parte apresentamos o quadro teórico em que nos movemos ao longo desta investigação, abordando diferentes temas e convocando diversos autores que nos permitiram construir as *lentes teóricas* a partir das quais poderemos discutir e interpretar os resultados obtidos, fornecendo-nos o conhecimento científico necessário para, a partir daí, podermos apresentar as conclusões e linhas de ação futuras.

No entanto, pela natureza dos estudos empíricos e prospetivo que realizámos para esta tese, para além dos temas abordados neste capítulo, fomos convocando novos autores que consideramos pertinentes e essenciais para a interpretação e leitura dos dados.

Voltando ao enquadramento concetual e teórico, este está organizado em cinco sequências tóricas. Na primeira discutimos o valor em si da educação e da formação profissional, cruzando os constrangimentos da sua história com as necessidades do tempo e da sociedade atual. Na segunda, terceira e quarta apresentamos uma reflexão mais teórica sobre o papel da educação e a missão da escola nas perspetivas da teoria do capital humano, da perspetiva funcionalista da educação e da formação, da perspetiva de correspondência crítica entre formação, trabalho e vida cívica, convocando para a

reflexão o papel do Estado, das credenciais escolares e da manutenção da ordem e estratificação social. Por último, na quinta sequência, abordamos a ação política no quadro da teoria da *Hipocrisia Organizada* de Nils Brunsson (2006), que nos permite descodificar e compreender lógicas de ação política.

Na Parte II, tal como já foi anteriormente descrito, descrevemos a metodologia que seguimos no nosso trabalho, apresentando: o objeto de estudo, a questão central de investigação, os objetivos e as subquestões, a natureza do estudo e o *design* de investigação.

A Parte III – Enquadramento Empírico, é constituída por dois capítulos, referentes a dois estudos empíricos realizados. Importa referir que, em cada capítulo do enquadramento empírico e para cada estudo, apresentamos de forma detalhada o respetivo problema de investigação, a questão central que procurámos responder, os objetivos, assim como o tipo de investigação e os procedimentos metodológicos adotados durante a realização do trabalho de campo.

O primeiro capítulo denomina-se “A Educação e a Formação Profissional em 22 Programas de Governo de Portugal [1976-2020]” e, como o próprio nome indica, trata de uma revisão histórica circunscrita à temática em estudo, delimitando-se o foco de análise às políticas públicas referentes ao grau de ensino secundário. Tratamos, portanto, de analisar os marcos históricos que mais impactaram as políticas de promoção do ensino secundário e do ensino profissional, assim como descrever as principais transformações que ocorreram no país, desde a unificação até à diversificação de vias de ensino e oferta formativa.

Este estudo foi ainda complementado com uma análise de frequências nos programas de governo dos termos “educação”, “qualificação”, “formação profissional”, “formação”, “ensino profissional”, “orientação vocacional” e “educação e formação”, o que nos permitiu fazer um ensaio de interpretação do seu significado.

Com esta dupla análise explicitamos as temáticas mais relevantes para cada um dos governos e obtivemos dados que nos permitiram distinguir o plano das intenções do plano da tomada de decisão ao longo dos 44 anos analisados.

Atendendo ao extenso período temporal em análise, optámos por uma análise dividida em três períodos governativos que designamos por: Período 1 [1976-1985] –

Ambiguidade, normalização e restauração do ensino técnico; Período II [1985-2005] – Institucionalização do sistema educativo, criação das escolas profissionais e dependência do FSE (para o incremento do Ensino Profissional); Período III [2005-2020] - Generalização do ensino profissional e regressão da frequência.

O segundo capítulo intitula-se “O modelo de inovação das Escolas Profissionais e a implementação do modelo ETHAZI numa escola profissional em Portugal” e refere-se ao ensino profissional enquanto modelo de inovação educacional em Portugal e ao estudo de caso realizado sobre o processo de implementação do modelo de inovação educacional ETHAZI³ – Ciclos de Alto Rendimento, em funcionamento no País Basco, numa escola profissional em Portugal. O enquadramento teórico aborda o tema do ensino profissional em Portugal enquanto modelo de inovação educacional, seguido de uma descrição do contexto de inovação educacional da escola em estudo. Posteriormente, descreve-se com detalhe e pormenor o modelo de inovação ETHAZI, os seus propósitos, as suas características, os pilares em que se sustenta, os seus pressupostos, as estratégias de disseminação do modelo e a sua evolução em termos de adoção pelas escolas do País Basco. Este é um modelo testado e avaliado como modelo de sucesso na formação profissional desta região, pelo que ao longo do trabalho sustentamos o nosso estudo em publicações científicas de autores do país Basco, complementando essas referências com autores portugueses como António Dias Figueiredo, José Matias Alves, Ilídia Cabral ou Joaquim Azevedo.

Através do estudo de implementação deste modelo sugerimos uma linha de ação, que pode ser seguida pelas escolas profissionais e por todas as escolas estatais com esta tipologia de oferta, que valorize e promova o sucesso desta modalidade de ensino, de *dentro para fora*, atraindo por essa via mais jovens e famílias.

Na Parte IV deste estudo, que designamos por “Enquadramento Prospetivo: A construção de futuro do ensino profissional em Portugal – as lições da história e a premência de novos impulsos”, convocamos as teses defendidas por António Brotas, Augusto Santos Silva, Roberto Carneiro ou Lucy Tanguy em relação à valorização técnica do saber em todos os cursos de nível secundário. Estas, juntamente com as publicações de Joaquim Azevedo, Luís Capucha, José Matias Alves, Rui Canário, Lemos Pires e Gonçalo Xufre, permitem-nos identificar e compreender as inconsistências e fragilidades que poderão estar a

³ ETHAZI é o acrónimo de Etekin Handiko Zikloak, na língua Euskadi, que significa *Ciclos de Alto Rendimiento*.

contribuir para que esta modalidade de ensino não seja ainda reconhecida como *equivalente* à dos cursos científico-humanísticos pelos diversos atores do *mundo laboral*, do *mundo escolar* e do *mundo político*. Terminámos este capítulo com a apresentação de linhas de ação para o *mundo laboral*, *mundo escolar* e *mundo político* que poderão contribuir para que esta modalidade de ensino conheça novos impulsos em termos de reconhecimento e valorização.

Por último, apresentamos as principais conclusões, percorrendo os campos teóricos que foram invocados e apresentando um necessário pacto de ação comum entre o *mundo laboral*, o *mundo escolar* e o *mundo político* que deveria ser adotado para dar resposta ao problema de investigação.

PARTE I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL E TEÓRICO

1. A educação e a formação profissional como valor em si

Com a revolução de 25 de Abril de 1974, o sistema educativo português sofreu diversas alterações decorrentes da adoção das políticas educativas pelos sucessivos governos constitucionais que foram tomando posse.

Particularmente, ao nível do ensino secundário⁴, verificamos que em Portugal se debateu politicamente a denominada estigmatização que os cursos técnicos existentes no sistema de ensino provocariam aos alunos que escolhiam esta via de ensino. Enquanto os cursos de vertente técnica preparavam os alunos para a inserção imediata no mercado de trabalho, os cursos gerais liceais preparavam as elites para o prosseguimento de estudos no ensino superior universitário (Azevedo, 2009) ou para atividades profissionais relacionadas com os serviços, que requeriam apenas uma qualificação de nível secundário, em que, basicamente, era requerida uma cultura generalista.

Esta discussão, aqui apresentada de forma muito resumida, levou à adoção de políticas que conduziram à unificação do ensino secundário segundo o padrão curricular do “liceu”, no pressuposto ideológico de que era possível e desejável oferecer o melhor a todos. Esta opção faz disparar o insucesso e o abandono escolares, assim como a conotação negativa da formação de matriz tecnológica. Como sublinha Grácio (1986, p. 146): “parece fundamental supor ainda a ação – negativa – de um outro mecanismo: o abandono pela escola de formação de futuros operários terá reforçado a desvalorização e o estatuto de pólo de repulsão do trabalho manual característico das nossas sociedades.”

Com esta operação, Portugal fica sem oferta formativa diurna de certificação tecnológica entre 1976 e 1983, ano em que se concretiza a designada reforma de Seabra que reintroduz a via profissionalizante no ensino secundário a partir do 10.º ano, com o Despacho Normativo n.º 194-A/83, de 21 de outubro.

A partir deste ano, a oferta formativa de dupla certificação passa novamente a constar do ensino secundário, destacando-se posteriormente a criação das escolas profissionais e do ensino profissional em 1989, e o alargamento dos cursos profissionais às escolas secundárias estatais a partir do ano 2004/2005.

⁴ O que atualmente designamos de ensino secundário sofreu, ao longo do tempo, várias reestruturações e denominações, quer a nível curricular, quer a nível de diversificação da oferta formativa.

É neste contexto que discutimos a educação e a formação profissional como valor em si e o papel da educação e da formação profissional nas sociedades atuais e na sua relação com o mercado de trabalho.

As transformações a que assistimos nas últimas décadas, fazem-nos questionar e refletir sobre esta problemática, na medida em que, apesar de ser consensual considerar que as ofertas duplamente qualificantes deveriam ser reconhecidas como igualmente prestigiantes, quando comparadas com as ofertas de prosseguimento de estudos, a verdade é que tal ainda não acontece, como verificámos quando estudamos este tema em profundidade.

No entanto, na atualidade, vivemos um tempo em que a formação profissional já não pode preparar os jovens para a realização de tarefas específicas de uma área profissional ou especificamente para o desempenho de uma determinada profissão, que não vai ser, certamente, a mesma ao longo da vida profissional dos alunos que escolhem esta via de ensino.

Sabemos, hoje, que a vida profissional dos jovens sofrerá diversas alterações, o que nos leva a considerar que a carreira profissional que vão desenvolver, ao longo de pelo menos 40 anos, seja totalmente imprevisível. Mas, também sabemos que, para que desenvolvam uma carreira profissional de sucesso, vão necessitar de competências tecnológicas, de predisposição para enfrentar e resolver problemas, de um saber que não pode dispensar o fazer, de competências sociais e humanas igualmente importantes quando comparadas com as competências profissionais adquiridas em formação ou ao longo da vida.

Ao mesmo tempo, os jovens procuram carreiras e percursos profissionais em que se sintam satisfeitos, em que se consigam desenvolver aos níveis pessoal, social e económico. E o mercado de trabalho precisa, igualmente, de trabalhadores que ocupem os lugares disponíveis na estruturação do trabalho, exerçam as suas funções, executem tarefas e resolvam problemas de forma eficaz. Ou seja, este mesmo mercado de trabalho tem de proporcionar a estes jovens índices de satisfação que vão ao encontro das suas expectativas, caso contrário, não encontrarão mão-de-obra para ocupar as vagas de emprego que existem e ficam, em muitos casos, por preencher.

Assim, poderemos questionar em que medida as políticas adotadas ao nível do ensino secundário respondem, por um lado, ao papel que as escolas devem desempenhar na

educação e formação dos jovens, e por outro, às transformações e mudanças do mercado de trabalho, às competências requeridas por este, para que os jovens que saem do sistema de ensino, possam ter uma vida pessoal e profissional de realização e sucesso.

Para entendermos estas mudanças, e a relação que ao longo do tempo se estabeleceu entre sistema educativo e mercado de trabalho, vamos apresentar algumas perspetivas teóricas sobre a relação entre os campos assinalados, designadamente, a teoria do capital humano, a perspetiva funcionalista da educação e formação, a perspetiva da correspondência crítica e a perspetiva credencialista.

1.1. A teoria do capital humano

Iniciamos a nossa abordagem à teoria do capital humano pela relação entre o valor do sistema educativo, enquanto possibilitador de atribuição de níveis de escolaridade e qualificação, e o crescimento económico dos países.

De uma forma muito resumida, na teoria do capital humano, os conhecimentos e competências reconhecidos em diplomas e certificados emitidos pelo sistema de ensino são muito importantes para o mercado e a economia, pois são vistos como variáveis correlacionadas. Quanto mais pessoas diplomadas e qualificadas tiver um país, maior será o seu crescimento económico.

Os autores Bourdieu e Boltanski (1976) referem que os sistemas educativos qualificantes são efetivamente capazes de transformar o capital económico em capital cultural certificado, e apresentam até como exemplo desta tese, o “serviço” que a escola faz aos filhos de empresários e administradores, conferindo-lhes as qualificações necessárias para perpetuarem negócios familiares. Na sua perspetiva, o diploma vale o que o seu detentor valer económica e socialmente, o que faz com que o rendimento do capital educacional seja estabelecido em função do capital social e económico.

A propósito desta tese, Alves (1998, sp) refere a importância para a obtenção de emprego da posse de “um pacote de requisitos constituídos pelo capital cultural, capital educacional e capital social, numa combinação variável, mas em que este último estará sempre presente.”

Como já foi referido, as teorias do capital humano relacionam sistema educativo e economia, no pressuposto de que pessoas mais qualificadas, com mais conhecimentos e competências, produzem mais e estão mais aptas a trabalhar em mercados que dependem

da inovação e da tecnologia para crescerem economicamente (OECD, 1998; Janmaat, Jan Germen, 2013).

Instituições internacionais como a OECD ou a UNESCO adotam a perspectiva do capital humano, considerando que o crescimento económico está muito ligado aos níveis de habilitações escolares e de qualificação das pessoas (Duarte, 2015).

Portugal recebeu destas instituições e de outras como o Fundo Monetário Internacional (FMI) ou o Banco Mundial, durante várias décadas, recomendações para tomar medidas no sentido de: aumentar os níveis de escolaridade da população, aumentar os níveis de qualificação, diversificar a oferta formativa do sistema educativo com a reintrodução das ofertas duplamente qualificantes, reduzir as elevadas taxas de insucesso e abandono escolar precoce, dar resposta às expectativas de jovens e das suas famílias (Rodrigues, 2010; Neves, 2011).

Neste contexto, Cerqueira e Martins (2011) apontam a reforma de Veiga Simão em 1973 como um exemplo de tentativa de materialização da teoria do capital humano em Portugal, que acaba por só se tornar mais evidente e efetiva mais tarde a partir da adesão à Comunidade Económica Europeia, em 1986, e com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo no mesmo ano.

Em 2000, a Estratégia de Lisboa, aponta como meta para Portugal, ter 50% dos jovens do ensino secundário em ofertas formativas profissionalizantes, e a mesma é novamente anunciada em 2012, com a criação da Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional (ANQEP), redefinindo-se a mesma meta para o ano de 2020 (Silva, 2020).

Como refere o autor, a ANQEP, aquando da sua criação, trazia consigo o objetivo de apostar fortemente no ensino profissional, devendo contribuir para o aumento da procura desta oferta formativa em Portugal.

No entanto, a tão proclamada promoção e valorização do ensino profissional apontada como necessária ao país, quer por instituições internacionais, quer por instituições nacionais, não alcançou, ainda, no nosso país os resultados pretendidos.

Importa, no entanto, considerar, que esta perspectiva subordina o desenvolvimento do ser humano aos interesses e necessidades do capital, atribuindo ao sistema educativo o papel de responder “às necessidades do mercado laboral”, transformando as pessoas numa *quase* mercadoria.

É certo que as pessoas *também* se realizam no trabalho e que este é um importante e imprescindível operador de socialização, gratificação e realização humana. Mas, como veremos infra, as teorias do *capital humano* têm de ser lidas numa perspectiva crítica.

1.2. A perspetiva funcionalista da educação e da formação

A perspetiva funcionalista procura explicar a estruturação da ordem social onde se incluem a esfera educativa/formativa e a esfera económica.

Bourdieu (1983, 1992) e Bernstein (1996) centram as suas teorias na reprodução cultural e referem-se ao funcionalismo do sistema educativo como a forma como este exerce a transmissão cultural colocando as pessoas como objetos que são preparados para o exercício de determinadas funções devidamente estratificadas. Nesta perspetiva, a escola não é a instituição que vai proporcionar oportunidades aos jovens, mas onde vão ocorrer lutas entre grupos na procura de *status*, poder e diferenciação social (Silva, 2013).

De acordo com a leitura de Alves (1998) sobre esta perspetiva, o sistema educativo deve assegurar três necessidades básicas decorrentes da célere mudança da ordem produtiva e social:

- 1) Necessidade económica: a globalização, as mudanças tecnológicas, a complexidade dos processos de produção, a robotização, a digitalização, criam novas e acrescidas exigências de qualificação das pessoas, pelo que se exige ao sistema educativo a capacidade de elevar qualificações dos trabalhadores e os capacite para o desempenho de novos papéis e funções, com vista à sobrevivência económica das empresas;
- 2) Necessidade de distribuição de recursos humanos na estrutura ocupacional: o mercado de trabalho vai ter de selecionar os trabalhadores mais aptos para ocuparem diferentes cargos e funções, pelo que o sistema de ensino deve cumprir a função de organizar a distribuição das pessoas de acordo com os objetivos e os critérios estabelecidos. Numa perspetiva meritocrática do funcionalismo, as pessoas mais motivadas, mais esforçadas, com melhores resultados escolares ocupariam os melhores cargos/funções na empresa, legitimando deste modo a segmentação do trabalho e a estratificação social;
- 3) Necessidade da coesão social: compete ao sistema educativo a transmissão de códigos culturais e de conduta necessários para manter e desenvolver a ordem social e económica, originando um consenso indispensável à acumulação, à diferenciação e à vida política e social.

Para o autor (id. *Ibid.*, sp), nesta perspetiva é lida como uma forma de consensualização das desigualdades sociais e ocupacionais e de manutenção da ordem social:

a harmonização e o consenso sociais, a estabilização da instabilidade, a resposta integradora e diferenciadora do sistema educativo, a produção de competências que habilitem as pessoas a exercerem os diversos papéis sociais e ocupar os diferentes lugares de trabalho. E dada a naturalizada necessidade da diferença e desigualdade ocupacionais, os diferentes diplomas e respectivos níveis de qualificação corresponderiam a essas necessidades e reporiam os equilíbrios sociais, legitimando-se a estratificação e a segmentação do mercado de trabalho numa base meritocrática.

1.3. A perspetiva de correspondência crítica entre a formação, o trabalho e a vida cívica

Na perspetiva de correspondência crítica entre a formação, o trabalho e a vida cívica incluímos as teorias críticas, como a teoria da reprodução, do filtro ou da correspondência, para as quais as necessidades do mercado de trabalho assentam, sobretudo, numa configuração ideológica, em que a divisão do trabalho se baseia mais em razões políticas do que propriamente razões técnicas.

Segundo estas teorias, o sistema económico e o sistema educativo organizam-se no sentido de manter e perpetuar a estratificação social, as relações de dominação e subordinação (Alves, 1998).

Neste quadro, a divisão do trabalho e a estratificação dos níveis e diplomas educativos mais não visariam que manter os lugares de classe, servindo a relativa mobilidade social ascendente gerada pelo sistema educativo para alimentar a "ilusão" meritocrática e manter a ordem existente (Id. Ibid., sp)

Numa análise da relação sistema educativo-sistema económico, verifica-se que os empregadores escolhem as pessoas para determinados cargos ou empregos baseando-se mais na sua origem e *status* social do que na valorização dos seus certificados ou diplomas escolares, nas suas competências pessoais, comportamentais ou relacionais, ou na sua avaliação (Id. Ibid.)

Segundo Sebastião (2008), autores neomarxistas como Baudelot e Establet (1971) consideram o sistema educativo ao serviço de uma ideologia capitalista, estabelecendo a correspondência de que o sistema de ensino se encontra ao serviço dos interesses das classes dominantes, apresentando-se como palco para a luta entre classes. Desta forma, as ditas classes dominantes manteriam o seu domínio e a sua perpetuação, utilizando para esse fim a escola.

Autores como Bourdieu e Passeron, na leitura de Silva (2013), apresentam-nos a perspetiva da maior ou menor rutura existente entre hábitos e vivências sociais e culturais em meio familiar e em meio escolar. Assim, enquanto os alunos provenientes de meios socioeconómicos mais desfavorecidos encontram na escola, com mais facilidade, uma espécie de continuidade e de similitude com a sua vida fora da escola (menor rutura), o contrário sucede com alunos provenientes de classes favorecidas, que encontram no ambiente escolar um capital cultural muito diferente do seu (maior rutura). Ainda segundo o autor, a escola distribui de desigual forma esse capital cultural, com o intuito de reproduzir dentro de portas a estratificação social existente fora de portas.

Estas perspetivas teóricas acentuam a relevância de uma formação que esteja ao serviço do desenvolvimento dos seres humanos, dotando-os de competências culturais, científicas, técnicas e tecnológicas, que os capacitem a intervir no mercado de trabalho, numa lógica de produção, criação e cidadania organizacional. Isto significa que a educação e a formação devem debruçar-se sobre o ser humano, e o trabalho e as empresas os lugares de realização e desenvolvimento do seu potencial.

1.4. A perspetiva credencialista da educação e da formação

Esta é uma perspetiva que, ao contrário da anterior, valoriza e prioriza a atribuição de cargos e empregos aos detentores de determinados níveis académicos. Ou seja, o sistema económico escolhe os diplomados com níveis académicos mais elevados para os cargos ou empregos de maior prestígio, maior poder económico ou de maior valorização social. (Id. Ibid.)

Nesta relação sistema educativo e sistema económico não tem particular importância ou relevância o conteúdo dos currículos escolares, sendo a posse do diploma condição suficiente para a atribuição de um cargo ou lugar. Nesta perspetiva, o valor do diploma, da credencial escolar, é de tal forma elevado que a procura pelo sistema de ensino aumenta na medida em que a certificação reforça a estratificação social. (Id. Ibid.)

Pires (2004) refere-se, por exemplo, ao prestígio dos diplomas dos cursos liceais⁵ como um garante de acesso a profissões de maior prestígio social, quando comparados com os diplomas de dupla certificação, mantendo-se desta forma a “ordem” da estratificação social.

⁵ Entendemos por cursos liceais os cursos designados por cursos gerais, vocacionados para o prosseguimento de estudos e que atualmente se designam por cursos científico-humanísticos.

Desta forma, o aumento da procura pelo sistema de ensino e pela obtenção de certificados ou diplomas, obriga, por outro lado, o mercado de trabalho a reforçar os mecanismos de seleção que tem de adotar pelo elevado número de pessoas diplomadas e certificadas que concorrem às vagas existentes. Poderemos mesmo afirmar que se assiste a uma “inflação das qualificações, a sobrequalificação (e a desvalorização das competências dos não escolarizados)” (Id. Ibid., sp). Ao nível dos diplomados do ensino superior, “os empregadores acreditam que a posse desses certificados, obtidos em função de uma apertada selecção, são a garantia das capacidades dos indivíduos para se adaptarem às mudanças, às estruturas do trabalho e às regras organizacionais das empresas.” (Id. Ibid., sp)

No que concerne a esta teoria, o papel central da escola é o de “desenvolver as capacidades do domínio afectivo que conformam os indivíduos ao ethos empresarial”, ficando em segundo plano o desenvolvimento de saberes e competências técnicas e tecnológicas já que estas são aprendidas posteriormente no local de trabalho, sendo pouco relevante o cumprimento do currículo. (Id. Ibid., sp)

Para Dale (1989), não há uma única base racional ou técnica que explique as relações entre as qualificações escolares e os empregos, pois a divisão do trabalho é de natureza política. Para o autor, o conjunto de requisitos para acesso a um determinado emprego é constituído por dimensões pessoais, políticas, sociais e académicas, que variam em função do tipo de profissão, do sector de actividade e, até, da ascendência social que pode este proporcionar.

Dale e Pires (1984) identificam, a partir de diversos estudos, cinco estratégias de seleção de candidatos para o emprego, nas quais as qualificações académicas desempenham papéis distintos:

- i) estabelecer previamente requisitos um nível mínimo académico, mas posteriormente seleccionar os candidatos com habilitações mais elevadas;
- ii) apreciar as qualificações, mas estabelecendo um limiar mínimo de habilitações, abaixo do qual não se seleccionam candidatos;
- iii) apreciar as qualificações não as considerando essenciais quando o candidato possui outras qualidades não académicas que são identificadas como importantes e relevantes;
- iv) não atribuir qualquer importância às qualificações, centrando-se a seleção em critérios não académicos;

- v) excluir os candidatos detentores de habilitações superiores ao requerido por mostrarem capacidades e ambições acima dos requisitos do emprego.

Estes autores defendem, ainda, a tese de que as credenciais obtidas através do sistema educativo, atestadas por diplomas académicos, serão importantes em algumas circunstâncias, mas não são decisivas para o acesso a muitos empregos. Estas credenciais servem mais para alimentar uma ampliação do sistema educativo e do controlo estatal.

Importa ainda anotar que esta visão teórica assinala a crítica às credenciais que, na maioria das vezes, não aportam conhecimento ao desempenho profissional, sendo apenas operadores de seleção e estratificação, defendendo-se que os sistemas de educação e formação devem atribuir credenciais *mais expressivas*, isto é, que qualifiquem e capacitem as pessoas para intervir e transformar o mercado de trabalho, configurando-se como um *locus* de realização humana.

1.5. A ação política no quadro da hipocrisia organizada⁶

A teoria da *Hipocrisia Organizada*, de Nils Brunsson, será uma das lentes teóricas adotadas para a compreensão de alguns fenómenos que serão abordados neste trabalho de investigação.

O termo *hipocrisia*, como Lima (2006, p. 3) nos apresenta, não é utilizado com um sentido negativo ou pejorativo,

nem remete para qualquer juízo de ordem moral, antes invoca propósitos de interpretação e compreensão dos fenómenos organizacionais. A teoria da "hipocrisia organizada" representa sobretudo um esforço de compreensão e análise das organizações e da administração pública, a partir de uma abordagem polifacetada, isto é, assente num certo pluralismo teórico que marca algumas abordagens (neo)institucionais, nas quais Brunsson se integra e se destaca pela originalidade da sua contribuição.

Brunsson (2006) esclarece que, enquanto para o senso comum a *hipocrisia* é algo moralmente duvidoso, questionável e a evitar, em contexto de análise organizacional, ela

⁶ Na fundamentação teórica da teoria da hipocrisia organizada, a autora recorreu em alguns parágrafos ao suporte teórico apresentado e defendido na sua tese de mestrado, a qual foi elaborada nesta Universidade sob orientação do Professor Doutor José Matias Alves.

é vista como uma *solução* e não como um *problema*, apresentando vantagens morais e, em muitas situações, impossível de evitar.

A *hipocrisia* será uma dimensão que devemos considerar na análise organizacional, mas também será legítima e benéfica na perspectiva do desenvolvimento das próprias organizações (Costa, 2007).

A *Hipocrisia Organizada* de Brunsson insere-se nas perspectivas (neo)institucionais, na medida em que a sua linha de pensamento reconhece a divergência, a desconexão e a inexistência de uma ação organizada que transpira das organizações educativas (Costa, 2007).

Tal como Lima (2006, p. 6) resume, "Nils Brunsson adopta uma perspectiva (neo)institucional que integra as contribuições dos modelos de análise da ambiguidade e também de alguns elementos associados aos modelos políticos, de que resulta uma contribuição complexa e inovadora".

Costa (2007) refere-se, assim, aos "níveis elevados de inconsistência" das organizações, demonstrado em situações de "descoordenação e de incoerência entre o *discurso*, a *decisão* e a *acção*", em que, de acordo com Brunsson (2006, p. 18), "as organizações podem falar num sentido, decidir noutra e actuar num terceiro nível".

Surge então o argumento da legitimidade institucional que Lima (2006, pp. 3-4) apresenta como conferindo sentido à teoria da *Hipocrisia Organizada*, na medida em que

Mais do que um eventual problema, a hipocrisia é sobretudo vista como uma solução para afrontar o facto de as organizações modernas serem sujeitas a exigências inconsistentes e a pressões contraditórias, oriundas de quadros de racionalidade e de valores consideravelmente distintos ou mesmo antagónicos. Brunsson vai mesmo mais longe ao admitir que muitos problemas que são, de há muito, objecto de intervenção das organizações públicas podem ser, no limite, insolúveis, ou foram-no durante milhares de anos, e por isso o critério da eficácia organizacional na sua resolução não terá sido, seguramente, a principal fonte de legitimação da organização e da sua perpetuação ao longo da história. Em tais casos, a hipocrisia pode ser uma resposta justificada face a conflitos entre valores, ideias e pessoas, procurando uma articulação, ainda que débil, entre elementos contrários, admitindo mesmo

descoincidências entre as palavras e as acções, entre o que se diz e o que se faz, e delas retirando benefícios em termos de legitimidade.

Segundo Costa (2007), as organizações educativas estão, neste contexto, reféns do ambiente em que atuam, estando sujeitas a inúmeras pressões e tensões, dependendo de normas (muitas vezes inconsistentes e contraditórias), às quais têm de dar seguimento, uma vez que de outra forma colocam em causa a sua legitimidade institucional.

Brunsson (2006) considera que as organizações atuam, simultaneamente, em duas dimensões distintas: a da “organização para a ação” e a da “organização política”.

A organização para a ação exige “coordenação, integração e uniformidade, qualidades que irão preencher as estruturas, os processos e as ideologias organizacionais” (Brunsson, 2006, p. 54), remetendo para perspectivas burocráticas/racionais. As organizações agem no sentido de uma ação coordenada e de otimização de resultados, sendo que a sua legitimidade será medida pela sua eficácia (Lima, 2006).

Em sentido oposto, a organização política “exige dissolução, desintegração, isolamento e variedade nas estruturas, nos processos e nas ideologias” (Brunsson, 2006, p. 54), reportando-se a perspectivas de ambiguidade de dimensão política das organizações.

Organização para a acção e organização política correspondem, assim, a “tipos ideais” antagónicos de funcionamento das organizações bem como a modos também distintos de as descrever, já que, segundo Brunsson, “[...] o modelo de acção pode ser apelidado de modelo de apresentação, ao passo que o modelo político pode definido como modelo de resultados. A diferença entre apresentação e resultados explica a forma como dois modelos contraditórios podem ser simultaneamente válidos: eles descrevem aspectos diferentes de um mesmo comportamento (Costa, 2007, p. 7).

Na tese de Brunsson, o convívio destes dois modelos de ação não constitui um aspeto negativo do funcionamento das organizações educativas, na medida em que defende que a *hipocrisia* “é uma solução necessária para a sobrevivência organizacional” (Costa, 2007, p. 7) sendo a “resposta natural às exigências desconexas e contraditórias a que são submetidas as organizações” (Id. Ibid.).

Este modo de funcionamento da organização em dois planos torna-se, assim, não só natural, como benéfico para a organização, pois as intenções e os valores, mesmo

que inconsistentes e que o discurso tenha que ser dirigido para o futuro e não para o presente, têm que continuar a ser geridos e perseguidos enquanto mobilizadores da acção (Id. Ibid., p. 19).

Costa (2007, p. 7) apresenta-nos um resumo das quatro principais formas de separação entre organização para a acção e organização política:

- i) A separação cronológica (em determinados períodos a organização pode responder às exigências da acção e noutros aos condicionalismos da política);
- ii) A separação por assuntos (há temas que podem servir para produzir coerência da acção e outros para conduzir a política);
- iii) A separação por ambientes (a organização pode optar pela dimensão da acção ou pela dimensão política, em função do ambiente e dos interlocutores com quem interage);
- iv) A separação por unidades organizacionais (a organização pode criar ou utilizar diferentes estruturas, umas para responder às exigências políticas e outras concentradas nas imposições da acção).

Lima (2006, p. 6) conclui assim que, na teoria da *hipocrisia organizada*,

a manutenção de certas normas e de certos valores pode revelar-se mais importante do que a acção organizada e do que a eficácia organizacional. E no caso em que tais valores forem incompatíveis com a adaptação à acção, então um certo nível de hipocrisia será necessário, até como forma de resistir à pura adaptação ou ao simples pragmatismo perante as exigências técnicas e os requisitos de eficácia.

Deste modo, “a *hipocrisia organizada*, mais do que de um modelo de análise para a explicação de um fenómeno contextual específico, constitui um tipo-ideal para a compreensão (e, porque não, para a gestão) das organizações escolares” (Costa, 2007, p. 20).

Assim, se, por um lado, para o investigador dedicado ao estudo das organizações, esta armadura conceptual lhe fornece um conjunto de combinações teóricas que o alertam para as "armadilhas" da informação recolhida (designadamente para a confusão entre o discurso, a decisão e a acção, entre a mostra organizacional e os resultados, entre as intenções e os efeitos), por outro, a hipocrisia fornece também aos diferentes actores organizacionais, especialmente aos que aí assumem cargos de maior responsabilidade, a percepção da distinção entre os dois planos apresentados

(o da *orientação para a acção e o político*) e a agirem, conscientes da situação, de modo a recolherem daí benefícios para o desempenho organizacional (Brunsson, 2006, pp. 268-269).

Será com base nesta teoria, em que tentaremos descodificar o funcionamento incongruente de orientações e medidas políticas constantes dos programas de governo, evidenciando as incongruências decorrentes *do discurso, das decisões e das ações* (onde ficará evidente a *Hipocrisia Organizada*), tentando em simultâneo analisar e compreender as lógicas de ação adotadas pelas organizações que desenvolvem algum papel relevante na sua operacionalização.

Através deste enquadramento teórico, de forma muito resumida, apresentamos diferentes perspectivas teóricas que nos permitem evidenciar a forma como diversos autores leem as mudanças e a relação que ao longo do tempo se estabeleceu entre o sistema educativo e o mercado de trabalho, discutindo-se quem está ao serviço de quem, o valor dos diplomas e das qualificações no acesso a determinadas profissões e cargos ou a estratégia encontrada para responder à manutenção de uma certa ordem e estratificação social.

Na nossa perspectiva, as necessidades e expectativas atuais do ser humano em relação à sua vida profissional vão muito para além da resposta *cega* ou *apática* às necessidades que o mercado de trabalho diz precisar. Neste contexto, o sistema educativo e formativo devem desempenhar o seu papel com alguma autonomia relativa em relação à *pressão* exercida pelo sistema económico, na medida em que tem de centrar-se na missão de proporcionar aos jovens que o frequentam até à sua maioria uma educação e formação ampla, assente em valores e competências transversais, que valorize tanto o saber como o saber-fazer, a resolução de problemas, a preparação para o incerto e imprevisível, a utilização de tecnologias que ainda nem estão inventadas ou não estão acessíveis dentro da escola, que permita um desenvolvimento pessoal e humano na sua máxima plenitude.

Em simultâneo, as qualificações e diplomas obtidos pela via do sistema educativo e formativo têm de *servir* a realização profissional de quem os detém. Para tal, o mercado de trabalho deverá seleccionar, valorizar e reconhecer aqueles que efetivamente demonstram serem capazes de acrescentar valor. Porque é incontornável que a sociedade e a economia dos países precisam, efetivamente, de pessoas com conhecimento e qualificações e características sociais e humanas alinhadas com as que podem ser adquiridas em contexto escolar.

Nesta medida, poderemos afirmar que ao longo da história, nunca a missão do sistema de ensino e formação (leia-se através das suas escolas) e as necessidades do sistema económico (leia-se através do mercado de trabalho) estiveram tão *alinhas* no que se refere ao perfil de ser humano que procuram desenvolver e encontrar, respetivamente.

As políticas educativas formuladas pelos governos devem, portanto, acompanhar o contexto atual, criando impulsionando ambos os sistemas (educativo/formativo e económico) a desenvolverem a sua ação tendo em conta as expectativas, o desenvolvimento humano e a realização plena dos atuais jovens que serão trabalhadores ao longo de toda a sua vida.

PARTE II – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

2. Metodologia

2.1. Objeto, questões de investigação e natureza do estudo

Como referimos na introdução, o estudo que realizámos relaciona-se com a evolução da procura pelo ensino profissional em Portugal, enquanto oferta formativa duplamente qualificante, especialmente a partir do momento em que os cursos profissionais passaram, também, a ser desenvolvidos em escolas secundárias públicas e em escolas com contrato de associação, deixando de ser uma oferta exclusiva das escolas profissionais estatais e não estatais.

Pretendemos compreender os fatores de natureza política, escolar e laboral que, na atualidade, obstaculizam a opção como primeira escolha por esta modalidade de ensino, ou impedem que esta escolha tenha valor e aceitação equivalentes à escolha de um curso científico-humanístico.

Neste sentido, considerando a centralidade e a importância desta oferta formativa duplamente qualificante, quer para o desenvolvimento económico dos territórios, quer no combate ao insucesso e abandono escolar precoce, importa compreender os fatores de natureza política, escolar e laboral que impedem que a meta de ter 50% dos alunos que frequentam o ensino secundário nesta via de ensino, estabelecida para o ano de 2010, ainda não tenha ainda sido atingida.

Conduzimos a nossa investigação, a partir da seguinte questão de partida:

Quais os fatores de natureza política, escolar, e laboral que impedem que a meta estabelecida para o ano de 2010, através da qual se pretendia ter 50% dos jovens do ensino secundário, em Portugal, a frequentar ofertas formativas qualificantes (cursos profissionais), não tenha, ainda, sido alcançada?

Formulada a questão central de investigação, definimos os objetivos e as respetivas subquestões que nos permitiram organizar com maior solidez este estudo, clarificando o seu âmbito.

O quadro seguinte contém os objetivos definidos e as respetivas subquestões de investigação:

Objetivos	Subquestões de Investigação
<p>1. Analisar as políticas educativas públicas de promoção do ensino profissional, adotadas desde o I Governo Constitucional até ao XXII Governo Constitucional, através dos respetivos programas de governo, para identificar e compreender os fatores de natureza política que impedem que a meta estabelecida para o ano de 2010, através da qual se pretendia ter, em Portugal, 50% dos jovens do ensino secundário a frequentarem ofertas formativas qualificantes (cursos profissionais), não tenha, ainda, sido alcançada.</p>	<p>1.1. Que leitura podemos fazer dos programas de governo em termos de ação política governativa nos últimos 44 anos no que se refere às orientações e medidas políticas enunciadas para a educação e formação profissional e à frequência dos termos “associação educação-formação”, “educação”, “formação”, “qualificação”, “orientação vocacional”, “ensino profissional” e “formação profissional”?</p>
<p>2. Estudar o modelo de inovação das Escolas Profissionais e a implementação do modelo ETHAZI numa escola profissional em Portugal.</p>	<p>2.1. Quais as inovações essenciais presentes no modelo educativo das Escolas Profissionais?</p> <p>2.2. Como foi implementado o modelo ETHAZI ao longo do primeiro período letivo do ano 2021-2022?</p> <p>2.3. Quais as perceções e vivências de professores e alunos em relação à adoção deste modelo?</p> <p>2.4. Que transformações e resistências se identificaram na implementação deste modelo de inovação pedagógica?</p> <p>2.5. Podem as escolas profissionais contribuir para a promoção do sucesso e do reconhecimento social do modelo de ensino aprendizagem do ensino profissional pelo <i>mundo político</i>, pelo <i>mundo laboral</i> e pelos jovens e famílias, através da implementação de modelos pedagógicos inovadores?</p>

Consideramos que perante os objetivos estabelecidos e as subquestões apresentadas, importa clarificar as opções epistemológicas e metodológicas deste estudo que, de acordo

com a questão central apresentada aborda um campo de estudo vasto e polifacetado, a partir do qual procuramos compreender lógicas de ação política, relações de poder, culturas organizacionais e contextos.

Atendendo à complexidade do objeto de estudo e à diversidade de subquestões de investigação, deparámo-nos com diversas possibilidades de construção da estratégia metodológica neste estudo, mas atendendo à necessidade evidente de atribuir sentido a acontecimentos e ações a partir do seu desenvolvimento ou da sua história, encontramos no paradigma hermenêutico ou interpretativo a opção metodológica a seguir.

Bleicher (1980) refere-se à hermenêutica tanto como uma “filosofia”, considerando-a a base dos paradigmas interpretativos na investigação educativa, como um método de análise de dados qualitativos, a partir do qual se procuram significados, a partir de “um movimento de compreensão constante do todo para a parte desta para o todo.” (Gadamer, 1975, p. 117).

Num paradigma hermenêutico ou interpretativo, a procura de significados, a construção indutiva da teoria, o papel central do investigador, a utilização de diferentes metodologias, produzem um tipo de conhecimento que Gadamer (1975) caracteriza por “parcial e perspectivado”, na medida em que é construído a partir do olhar do investigador, da forma como este extrai o significado das coisas e que influenciam a investigação, mesmo que sem disso se apercebam quer o investigador, quer o investigado.

Segundo Gadamer (1975), a hermenêutica opera num círculo hermenêutico da interpretação. Coutinho (2005, p. 66) explica este círculo da seguinte forma: “Investigar implica interpretar ações de quem é também intérprete, envolve interpretações de interpretações (...). A interpretação da parte depende da do todo, mas o todo depende das partes.”

Nas palavras de Afonso (2014, p. 34), Burrell e Morgan (1979) caracterizam o paradigma hermenêutico ou interpretativo “pela preocupação em compreender o mundo social a partir da experiência subjetiva”.

É nosso objetivo apreender e interpretar uma realidade específica, onde consideramos as perspectivas do investigador, não descurando a questão do rigor científico do método. Importa também referir que, ao longo do tempo, foi necessário adotar uma postura flexível que nos permitiu viabilizar a redefinição de caminhos a partir da experiência vivida pela investigadora. Esta redefinição foi bastante evidente na realização do estudo

de caso de implementação de um modelo de inovação educacional na escola profissional, onde desempenha funções de direção pedagógica.

Desta forma, procuramos o quadro metodológico mais adequado ao objeto de investigação, cientes da sua complexidade.

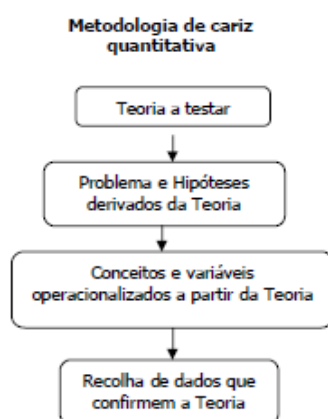
Para a elaboração do *design* metodológico tivemos em consideração as potencialidades, mas também as limitações da metodologia qualitativa, pensando no objeto em estudo, nas questões de investigação, nas fases de operacionalização, de pesquisa e de recolha de dados, nas condições para a realização da investigação e no tempo disponível.

Neste estudo de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994), recorreremos a dados descritivos que resultam do material empírico que selecionámos, quer sejam dados qualitativos, obtidos através de fontes como publicações do governo, textos, artigos, legislação, entre outras, quer sejam dados quantitativos, resultantes de contagem de unidades de registo, ambos analisados por processos de interpretação e de confronto com a literatura, a partir dos quais procurámos compreender em profundidade a realidade do fenómeno em estudo.

De acordo com Pacheco (1993, p. 28), a investigação qualitativa baseia-se no método indutivo na medida em que “o investigador pretende desvendar a intenção, o propósito da ação, estudando a na sua própria posição significativa, isto é o significado tem um valor enquanto inserido nesse contexto”.

Tal como refere Creswell (1994), em investigações de cariz qualitativo, a construção da teoria processa-se, de modo indutivo e sistemático, a partir do terreno, à medida que os dados empíricos vão surgindo, o que decorre da inter-relação do investigador com a realidade que estuda.

Figura 1. O desenrolar de uma investigação qualitativa



Fonte: Coutinho, 2005, p. 84

Deste modo, tal como referem Strauss; Miles e Huberman; e Hammersley (1987, 1994, 1993, cit. in Coutinho, 2005, p. 84), a teoria surge depois dos factos e segundo a análise dos dados, justificando-se pela observação dos sujeitos, pela sua interpretação e significados próprios e não por conceções prévias do investigador que estatisticamente as comprovaria e generalizaria.

Segundo as modalidades de investigação propostas por Afonso (2014), existem três tipos de estudos naturalistas: os descritivos, os de correlação/ causais e os comparativos. Não sendo nosso objetivo aprofundar os fundamentos da tipologia proposta, consideramos que realizámos um estudo descritivo, na medida em que procedemos “uma narrativa ou descrição de factos, situações, processos ou fenómenos que ocorrem perante o investigador, quer tenham sido diretamente observados por ele, quer tenham sido identificados e caracterizados através de material empírico relevante.” (Id. Ibid., p. 43-44), construído com base em informação qualitativa e quantitativa.

Assim, o estudo que realizámos insere-se num paradigma hermenêutico ou interpretativo, de natureza qualitativa, apresentando-se como um estudo naturalista descritivo, centrado em abordagens interpretativas/descritivas e estudos de caso, através do qual investigámos situações concretas e recolhemos dados em contexto natural, sem qualquer intervenção, no que se refere a manipulação de variáveis, e procurámos descrever e compreender o fenómeno relacionado com a procura pelo ensino profissional em Portugal, passados mais de 32 anos da sua criação.

No sentido de procurar legitimar as interpretações realizadas ao longo do estudo e de obter confirmações para aumentar a credibilidade das mesmas, recorremos aos protocolos de triangulação de Flick (1998), designadamente:

- a triangulação das fontes de dados, a partir da qual confrontamos dados provenientes de diferentes fontes;
- a triangulação de sujeitos, através da qual procurámos obter o mesmo tipo de informação por diferentes atores (exemplo, professores e alunos);
- a triangulação metodológica, através da qual o investigador faz novas observações e pode aplicar várias combinações metodológicas. (Coutinho, 2005)

Neste contexto teórico e metodológico, a utilização da triangulação permite controlar a validade dos significados expressos nas narrativas, das descrições e das interpretações do investigador (Afonso, 2014).

Para o autor, a triangulação permite, atingir dois objetivos complementares:

Por um lado, trata-se de clarificar o significado da informação recolhida, reforçando ou pondo em causa a interpretação já construída. Por outro lado, pretende-se identificar significados complementares ou alternativos que deem melhor conta da complexidade dos contextos em estudo. (Ibid., p. 77)

Ainda sobre a utilização da triangulação, Afonso (Ibid., p. 77) refere que esta “envolve a avaliação do material empírico recolhido e da plausibilidade do discurso interpretativo produzido pelo investigador, através da utilização de diversas estratégias e procedimentos”.

Em síntese, este estudo enquadra-se num paradigma hermenêutico ou interpretativo, realizado através de uma metodologia de investigação de natureza qualitativa, apresentando-se como um estudo naturalista descritivo, validado pela triangulação das fontes de dados, de sujeitos e pela triangulação metodológica.

2.2. Métodos e técnicas de recolha de dados e caminho percorrido

A elaboração do *design* do estudo permite ao investigador definir a estratégia de operacionalização da investigação, “ajustando a estrutura conceptual e as opções metodológicas ao contexto empírico específico”, “envolvendo a caracterização e justificação do uso das técnicas e instrumentos, a caracterização dos sujeitos participantes, assim como do dispositivo e dos procedimentos.” (Afonso, 2014, p. 65)

A realização de uma descrição pormenorizada e abundante de todo o processo de recolha de dados é essencial para evitar críticas e aumentar a credibilidade de uma investigação qualitativa (Schofield, 1993).

No entanto, nesta descrição é fundamental distinguir o que é essencial do acessório, na medida em que, como nos diz Stake (1995), devemos investir o nosso tempo com os melhores dados e procurar evitar o excesso de descrições que levam à perda de foco do investigador para o que é essencial.

Atendendo aos objetivos enunciados para este estudo e às subquestões de investigação formuladas, após um longo processo de reflexão, consideramos que a estratégia de investigação a seguir passaria por realizar três estudos:

- 1) Estudo 1: A Educação e a Formação Profissional em 22 Programas de Governo de Portugal [1976-2020];
- 2) Estudo 2: O modelo de inovação das Escolas Profissionais e a implementação do modelo ETHAZI numa escola profissional em Portugal;

Para cada um destes estudos, de tipologia distinta, foi necessário definir as modalidades de recolha e análise da informação empírica, selecionando os instrumentos de recolha de dados e definindo os respetivos procedimentos específicos (Afonso, 2014).

No quadro seguinte, identificamos para cada estudo, as características anteriormente referidas.

Quadro 1. Tipo de estudo, instrumentos de recolha de dados e procedimentos de análise de dados

Estudo	Objetivos	Tipo de estudo	Instrumentos de recolha de dados	Procedimentos de análise de dados	Participantes
Estudo 1: A Educação e a Formação profissional em 22 Programas de Governo de Portugal [1976-2020]	1. Analisar as políticas educativas públicas de promoção do ensino profissional, adotadas desde o I Governo Constitucional até ao XXII Governo Constitucional, através dos respetivos programas de governo, para identificar e compreender os fatores de natureza política que impedem que a meta estabelecida para o ano de 2010, através da qual se pretendia ter, em Portugal, 50% dos jovens do ensino secundário a frequentarem ofertas formativas qualificantes (cursos	Extensivo (<i>survey</i>) em pequena escala	- Documentos	- Análise de conteúdo	

profissionais), não tenha, ainda, sido alcançada.

Estudo 2: O modelo de inovação das Escolas Profissionais e a implementação do modelo ETHAZI numa escola profissional em Portugal;

2. Estudar o modelo de inovação das Escolas Profissionais e a implementação do modelo ETHAZI numa escola profissional em Portugal;.

Estudo de caso

- Inquérito por Questionário
- Documentos
- Diário de Investigador

- Análise estatística
- Análise de conteúdo

- Alunos e professores do ensino profissional

O *design* da investigação inclui diferentes estudos para os quais foram definidos diferentes instrumentos de recolha de dados e diferentes procedimentos de análise de dados, tal como pudemos constatar pelo quadro anterior. Por outro lado, caracterizamos o *design* de investigação apresentado como sendo exploratório e sequencial, na medida em que foi sendo construído e ajustado ao longo de três anos de investigação.

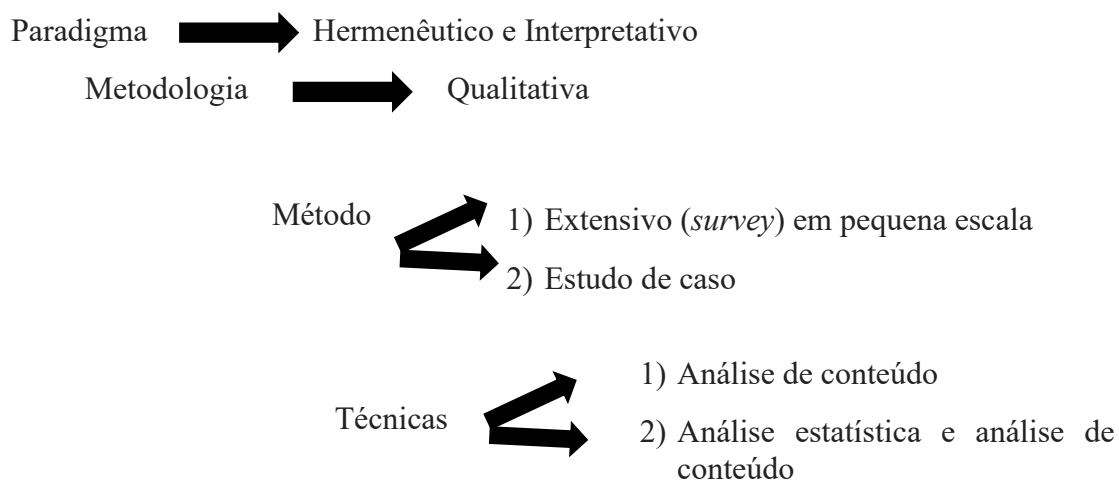
A partir do processo de recolha de dados de natureza qualitativa, seguimos com a respetiva análise e interpretação, colocando em confronto os resultados obtidos em cada um dos diferentes estudos, procurando construir a partir desses resultados uma interpretação dos mesmos, tendo sempre em consideração os pressupostos teóricos que os pudessem explicar.

Vamos agora proceder a uma breve descrição dos métodos e técnicas adotados em cada um dos estudos. Bisqueria (1989) define os métodos de investigação como um conjunto de procedimentos que se utilizam como instrumentos para alcançar os objetivos da investigação, constituindo assim o *caminho* para alcançar o conhecimento científico. Larrote et al. (1996, as cited in Coutinho, 2005) define as técnicas como o modo de percorrer esse caminho.

Importa, no entanto, referir que a descrição pormenorizada dos métodos e técnicas adotados em cada um dos estudos se encontra descrita de forma mais detalhada e pormenorizada em cada um dos capítulos de natureza empírica da tese.

O esquema seguinte resume a metodologia deste estudo, desde o paradigma aos métodos e técnicas.

Figura 2. Do paradigma aos métodos e técnicas



Apresentamos de seguida os compromissos e garantias que assumimos ao longo desta investigação e que demonstram a nossa preocupação com os princípios éticos que nortearam o *caminho* percorrido: o princípio da não intrusão na vida da escola em que realizámos o estudo de caso, apesar de a investigadora ter assumido um papel participante; o princípio da confidencialidade, mantendo sempre que possível, o anonimato dos participantes; o princípio da devolução de resultados, especificamente, os resultados do estudo de caso realizado.

Na fase de recolha de dados, tal como descrevemos no estudo de caso, assumimos o compromisso de: respeitar e garantir os direitos dos participantes; obter o consentimento informado dos participantes; assegurar a honestidade nas relações estabelecidas com os participantes; aceitar a decisão dos que não pretendam participar ou desistam posteriormente; assegurar que os participantes não serão vítimas de quaisquer danos ou prejuízos decorrentes da pesquisa; garantir a confidencialidade da informação obtida; informar os participantes dos resultados da investigação.

Na apresentação pública do estudo, comprometemo-nos com: a proteção, confidencialidade e anonimato dos participantes envolvidos; a não alteração ou adulteração de dados ou resultados; o não enviesamento de conclusões e omissões de resultados.

PARTE III – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

3. A Educação e a Formação profissional em 22 Programas de Governo de Portugal [1976-2020]

O artigo 188.º da Constituição da República Portuguesa estabelece que “Do programa do Governo constarão as principais orientações políticas e medidas a adotar ou a propor nos diversos domínios da atividade governamental.” (Constituição da República Portuguesa, 2005).

Neste sentido, consideramos os programas de governo como os documentos cuja análise nos permite perceber as intenções políticas dos sucessivos governos, não esquecendo que estes são, tendencialmente, fruto dos programas eleitorais apresentados pelos partidos que conquistaram a legitimidade para formar governo.

Pretendemos, através desta investigação, analisar as políticas educativas públicas, ao nível do ensino secundário, e particularmente no que se refere à promoção do ensino profissional, que foram enunciadas nos sucessivos programas de governo constitucionais, desde 23 de julho de 1976, no I Governo Constitucional (GC), distinguindo-se o plano das intenções do plano das concretizações.

A importância para a sociedade e a economia portuguesa do ensino e formação profissional, como uma via opcional do ensino secundário, justifica a necessidade de se elaborar uma síntese interpretativa das medidas políticas enunciadas nos sucessivos programas de governo elaborados no período de governação democrática em Portugal. Para além disso, importa também identificar as medidas políticas que efetivamente foram implementadas, as que foram abandonadas, as que permanecem até à atualidade e as que, apesar de enunciadas, nunca saíram do papel.

3.1. O problema de investigação, a questão central e os objetivos do estudo

O ensino profissional em Portugal tem enfrentado ao longo de décadas desafios de aceitação e reconhecimento ao nível político, social e empresarial, apesar das reformas e medidas políticas tomadas pelos sucessivos governos e da sua valorização no discurso político.

Num momento em que as escolas profissionais e o ensino profissional contam com mais de 32 anos de existência, importa fazer uma análise às políticas públicas de educação e

formação adotadas em Portugal, focando-nos, essencialmente, no período pós 25 de Abril de 1974⁷, no sentido de se compreender o lugar que esta via de ensino ocupa, atualmente, no sistema educativo português.

Até ao ano de 2021 foram publicados vinte e dois programas de governo, pelo que é pertinente a necessidade de se desenvolver investigação que sintetize e analise o que é que, em Portugal, tem vindo a ser politicamente enunciado no campo da EFP e, mais especificamente, nas medidas políticas relacionadas com a promoção do ensino profissional.

O défice de qualificações dos jovens e adultos portugueses, levam-nos a sistematizar e identificar as principais medidas políticas públicas tomadas na área da educação com vista a resolver este problema histórico do país. Mas, ficarmo-nos apenas pela identificação das medidas políticas públicas pareceu-nos redutor, atendendo ao período temporal em análise. Assim, dividimos este estudo em duas partes: na primeira identificamos as principais medidas políticas tomadas, enunciadas pelos sucessivos governos nos respetivos programas, destacando-se as medidas que ainda hoje permanecem em vigor, das que foram abandonadas ao longo do tempo ou nunca saíram do plano das intenções; na segunda, realizamos uma análise da frequência dos termos “educação”, “qualificação”, “formação profissional”, “formação”, “ensino profissional”, “orientação vocacional” e “educação e formação” nos programas de governo, fazendo um ensaio de interpretação do seu significado.

Com esta análise pretendemos responder, ainda que parcialmente, à questão central orientadora deste estudo: “Quais os fatores de natureza política que têm contribuído para que ainda não se tenha atingido a meta, por diversas vezes enunciada, de se ter, em Portugal, metade dos jovens do ensino secundário em cursos profissionais?”.

Para este estudo, a análise de conteúdo foi realizada circunscrevendo-se apenas aos capítulos dos programas de governo relacionados com a área da educação, os quais são

⁷ No entanto, sublinhamos dois aspetos caracterizadores do período anterior à Revolução de Abril, no que se refere ao sistema educativo de nível secundário português: 1) o modelo dualizado de ensino secundário existente com cursos gerais, lecionados em Liceus, e cursos tecnológicos, lecionados em Escolas Técnicas; 2) a reforma de Veiga Simão de 1973 que, apesar de não ter sido implementada na totalidade por força da revolução de abril, assentava em ideais de democratização e universalização do ensino, efetivando-se o alargamento da escolaridade obrigatória de 6 para 8 anos, um dos aspetos com maior influência na estruturação posterior do ensino português (Rodrigues et al., 2014).

transversais a todos e, dentro destes, à secção em que se aborda o tema do ensino secundário.

Esta delimitação foi definida atendendo à intenção de se analisar a evolução do percurso do ensino profissional em Portugal, após a Revolução de Abril, modalidade esta que se insere ao nível do ensino secundário.

O resultado desta pesquisa permitiu-nos fazer a interpretação das medidas políticas relacionadas com a educação, ao nível do ensino secundário, e com a evolução da procura do ensino profissional/ensino qualificante como opção neste nível de ensino, distinguindo o plano das intenções políticas do plano das concretizações, destacando as que, ainda hoje, permanecem em vigor, das que foram abandonadas ao longo do tempo ou nunca saíram do papel.

3.2. Metodologia do estudo

De seguida, apresentamos a metodologia seguida neste estudo com o intuito de se atingirem os objetivos enunciados e responder à questão central desta investigação. Fornecemos informação acerca dos métodos usados na pesquisa empírica, as técnicas e os instrumentos utilizados, relatando o modo como foram recolhidos, tratados e interpretados os dados.

Considerando o problema de investigação e em consonância com os objetivos do estudo, apresentamos um estudo extensivo (*survey*) em pequena escala (Afonso, 2014), cujo foco são os programas de governo e sua agenda política no que ao ensino profissional diz respeito.

No que respeita à recolha de dados, recorreremos à técnica de análise de conteúdo documental para análise dos 22 programas de governo.

Começámos por uma análise de conteúdo documental temática de cariz qualitativa (Bardin, 1995), o que nos permitiu seleccionar os termos e temáticas cuja prevalência nos parecem ser os mais ajustados para procurar respostas à questão da investigação enunciada e, em simultâneo, seleccionámos os excertos que nos permitem compreender o sentido das intenções políticas; ao mesmo tempo, realizámos uma análise de conteúdo de cariz quantitativa, de frequência de aparecimento dos termos seleccionados em cada programa de governo analisado.

Com esta dupla análise pretendemos, por um lado, identificar os governos que atribuíram maior relevância aos termos em análise, mas consideramos que essa análise *per si* nos

conduziria a uma leitura redutora, pelo que consideramos fundamental compreender a evolução das temáticas ao longo do tempo e o sentido que lhes foi atribuído, identificar os períodos em que estiveram (praticamente) ausentes e distinguir intenções de concretização de medidas políticas, face à atual realidade do estado da educação e formação em Portugal.

A análise de conteúdo foi desenvolvida através do *software* informático MaxQda, que nos permitiu sistematizar informação de cariz qualitativo e quantitativo. No que se refere à análise de conteúdo de cariz qualitativa, com este programa informático criámos um conjunto de categorias analíticas temáticas e identificámos os temas relativos ao ensino profissional mais referidos nos vários programas de governo. Já na análise de conteúdo de cariz quantitativa, foram contabilizados os termos “educação”, “qualificação”, “formação profissional”, “formação”, “ensino profissional”, “orientação vocacional” e “educação e formação”.

Afonso (2014, p. 93) refere-se à análise documental, que designa, de forma mais abrangente por “pesquisa arquivística”, como sendo uma técnica que “consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação.”

Neste caso, os 22 programas de governo publicados, desde 1976, documentos oficiais do Estado, do domínio público, constituíram o *corpus* objeto da análise de conteúdo, a partir dos quais procuramos “desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados “chave” que possibilitem uma comparação posterior” (Coutinho, 2005, p. 67).

Esta técnica desempenhou, assim, um papel importante neste estudo, já que nos permitiu identificar e compreender fatores de natureza política que obstaculizam a procura dos jovens, no ensino secundário, pelas ofertas de natureza qualificante, designadamente, os cursos profissionais.

Como nos refere Amado (2014, p. 348), a análise de conteúdo é um processo empírico, que pode ser utilizado por qualquer pessoa que lê e interpreta dados, mas “para se tornar numa metodologia de investigação científica, tem de seguir um conjunto de passos que lhe dão rigor e validade.”

É uma técnica que, nas palavras do autor, “aposta claramente na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez desmembrados em ‘categorias’, tendo em conta as ‘condições de produção’ (...) desses mesmos conteúdos, com vista à explicação e compreensão dos mesmos”. (Id. *Ibid.*, p. 348)

Através deste instrumento de recolha de dados conseguimos realizar um conjunto de análises diferenciadas, que se complementam entre si, e que nos permitiram interpretar esses mesmos dados através de uma *leitura*, interpretativa e singular resultante do olhar do investigador (Afonso, 2014).

Com base nos pressupostos teóricos, iniciámos o processo de análise de conteúdo dos programas de governo de acordo com os objetivos do estudo. Recortámos as unidades de registo semânticas ou temáticas constituídas por unidades de sentido ou de significado quer se tratasse de uma só palavra, expressão ou várias frases. A utilização do *software* MAXQDA foi uma ferramenta de apoio a esta técnica, pois permitiu conferir maior rigor à análise realizada, não tendo condicionado o tipo de dados tratados ou o desenho da investigação que se pretendia realizar.

Optámos, assim, pela análise de conteúdo temática e categorial, segundo a tipologia apresentada por Quivy e Campenhautd (2005).

Neste processo, foram realizadas várias leituras atentas para inventariar os temas relevantes dos documentos, definindo-se a partir daí áreas temáticas a estudar, surgindo assim as categorias, as quais foram importadas para o *software* utilizado (Amado, 2014). Durante a realização da definição e identificação das categorias, que emergiram do *corpus* de dados, a utilização do *software* possibilitou “a memorização, transferência e introdução de novos dados de forma construtiva em relação ao trabalho já realizado.” (Id. Ibid., p. 310). A categorização seguiu ainda as regras da exaustividade, representatividade, homogeneidade, exclusividade, pertinência, produtividade e objetividade apresentadas pelo autor (Id. Ibid., 2000).

Como destaca Afonso (2014), este processo é lento e vai-se construindo ao longo do tempo, sendo necessário realizá-lo de forma muito comprometida, refletindo constantemente, procurando sempre o seu crescimento e aperfeiçoamento.

Neste processo seguimos um procedimento aberto ou exploratório e indutivo, transparente e verificável, sistemático e rigoroso em que, à medida que se analisámos os conteúdos dos documentos fomos realizando os “recortes”, ou seja, a seleção de segmentos de texto (unidades de registo) que queríamos analisar.

Iniciámos o processo de codificação com a seleção das unidades de contextos, ou seja, com a seleção dos segmentos de texto mais latos de cada programa de governo, analisados de modo sequencial, e progressivamente, retiramos as unidades de registo, utilizando para isso um critério semântico em que cada unidade tem o seu significado específico e

autónomo. As unidades de registo foram, assim, introduzidas uma a uma, nas respetivas categorias e/ou subcategorias, atribuindo-se desta forma a respetiva codificação.

Dada a complexidade deste trabalho de codificação, uma vez que os dados podem ser recortados de maneira incorreta e enviesar o sentido da análise, a explicitação dos critérios para a atribuição das unidades de registo às respetivas categorias é fundamental para validar o trabalho realizado. Assim, no final do processo de categorização, recorreremos a um juiz especialista, na pessoa do orientador, que procedeu à validação das categorias apuradas.

A codificação das unidades de registo foi realizada utilizando-se os termos: “Associação Educação-Formação”, sempre que o conteúdo das mesmas se relacionava com ambos os campos; “Educação”, “Formação”, “Qualificação”, “Orientação Vocacional”, “Formação Profissional” e “Ensino Profissional”.

Findo o processo de categorização, procedeu-se, recorrendo ao *software* Microsoft Excel[®], a uma contagem de frequência dos termos, a partir da qual foram elaborados diversos gráficos.

Posteriormente, demos início à construção interpretativa, apoiando-nos, tal como refere Afonso (2014) em todo o trabalho precedente, o que nos permitiu ter em conta, quantitativa e qualitativamente, todo o tipo de relações que emergem dos temas abordados. Consideramos a metáfora das lentes *zoom* de Wolcott (1994) como um bom instrumento para operacionalizar a nossa estratégia descritiva, aproximando ou distanciando o investigador consoante o teor da descrição em construção, optando-se em cada momento por *close ups* ou “panorâmicas”.

Como refere Esteves (2007), a análise do conteúdo é mais do que uma mera descrição pois através dela podem produzir-se inferências, interpretações e explicações de fenómenos, e esse foi o caminho que seguimos nesta investigação.

Ao longo do processo de análise e interpretação dos dados, como Afonso (2014) descreve, centramo-nos, “na construção de significado, isto é, (...) na produção de um texto argumentativo que atribui sentidos novos aos factos, situações e discursos dos atores, numa lógica compreensiva global.

3.3. Análise e tratamento dos dados

Desde o I Governo Constitucional foram publicados vinte e dois programas de governo, no período compreendido entre 1976 e 2020, num total de 44 anos de governação.

Atendendo ao número de programas em análise, neste estudo, dividimos a análise aos programas de governo em três períodos, de acordo com o quadro seguinte:

Quadro 2. Períodos de análise dos programas de governo

Governo Constitucional	Período em análise	
I GC - IX GC	23-07-1976 06-11-1985	PERÍODO I Da extinção do ensino técnico profissional diurno à reforma de Seabra
X GC - XVI GC	06-11-1985 12-03-2005	PERÍODO II Institucionalização do sistema educativo, criação das escolas profissionais e dependência do FSE (para o incremento do Ensino Profissional)
XVII GC - XXII GC	12-03-2005 30-03-2022	PERÍODO III Generalização do ensino profissional e regressão da frequência

Os períodos de análise aos programas de governo foram definidos atendendo às principais alterações do sistema educativo português, no que se refere ao ensino secundário, considerando-se que:

- o primeiro período se caracteriza pela ausência de políticas relacionadas com a educação e formação profissional nos programas de governo, motivadas pela extinção do ensino técnico profissional diurno, até ao período em que o tema volta a constar das políticas públicas de educação com a reforma de Seabra e a introdução das vias profissionalizantes no ensino secundário, a partir do 10º ano;

- o segundo período se inicia com a publicação da LBSE e adesão de Portugal à CEE, o que permitiu a estruturação da resposta de diversificação de vias de conclusão do ensino secundário; a concretização dessa diversificação de ofertas veio a fazer-se com a criação dos cursos profissionais, lecionados em escolas profissionais privadas, criadas em parceria com o estado; esta oferta manteve-se em funcionamento apenas em escolas profissionais até ao ano de 2005; neste período, a oferta de nível secundário das escolas estatais cingia-se a cursos gerais e cursos tecnológicos;

- o terceiro período é marcado pela generalização indiscriminada da oferta dos cursos profissionais nas escolas estatais e pelo alargamento da escolaridade obrigatória, passando de 9 para 12 anos.

Para cada um destes períodos realizou-se uma identificação e análise interpretativa das medidas políticas tomadas no campo da EFP, destacando-se as concretizadas e que ainda hoje permanecem em vigor, das que foram implementadas, mas abandonadas ao longo do tempo e das que nunca saíram do papel, ou seja, do plano das intenções políticas.

3.3.1. Período de Governação 1976 – 1985: da extinção do ensino técnico profissional diurno à reforma de Seabra

Em 1973 é publicada a Lei n.º 5/73, de 25 de julho, tendo ficado conhecida como a reforma de Veiga Simão que, apesar de não ter sido concretizada totalmente, por causa da revolução de abril de 1974, deixou marcas na estruturação do sistema de ensino português (Rodrigues et al., 2014).

Com a publicação desta lei enunciava-se a necessidade de o Estado “Assegurar a todos os Portugueses o direito à educação” (Base II, alínea a) e “Tornar efectiva a obrigatoriedade de uma educação básica generalizada como pressuposto indispensável da observância do princípio fundamental da igualdade de oportunidades para todos” (Base II, alínea b). Esta Lei, para além de estruturar o ensino educativo composto pela educação pré-escolar, educação escolar e educação permanente, define os seus objetivos, e estabelece que o ensino secundário deve “Preparar o ingresso nos diversos cursos superiores ou a inserção em futura actividade profissional.” (Base IX, ponto 1, alínea c).

Também esta Lei atribui importância à necessidade de se fazer orientação escolar quando se refere que “O Ministério da Educação Nacional assegurará, por meio de serviços especializados, em cooperação com a família, professores e ainda outras entidades, a orientação escolar em todos os níveis do sistema educativo, especialmente nos ensinos preparatório e secundário.” (Base XXVII).

Com a revolução de 1974, assiste-se em Portugal à extinção do ensino técnico-profissional diurno no ano de 1975, dando lugar, em 1976, ao ensino secundário unificado, alegando-se que os cursos técnicos existentes no período do Estado Novo seriam fortemente estigmatizantes, na medida em que preparavam os alunos para o ingresso no mercado de trabalho, ao contrário dos cursos gerais lecionados nos Liceus

que preparavam as elites para o ingresso no ensino superior universitário (Azevedo, 2009).

Importa, neste contexto, fazer uma breve referência histórica à duração da escolaridade obrigatória no sistema de ensino português. Em 1948, a escolaridade obrigatória era a 4.^a classe do ensino primário, e o primeiro prolongamento da escolaridade obrigatória ocorre em 1964, passando a seis anos. Este prolongamento foi realizado, segundo Teodoro (1997), “mantendo a ‘verticalização’, com três vias paralelas de desigual prestígio pedagógico e social: 1.º ciclo dos liceus, ciclo preparatório do ensino técnico e ciclo complementar do ensino primário”, com a duração de 2 anos. Nesta época, o ensino secundário iniciava-se no 5.º ano.

Este sistema mantém-se até 1967, ano em que é publicado o Decreto-Lei n.º 47.480/67, de 2 de janeiro, e se concretiza a unificação do 1.º ciclo dos liceus com o ciclo preparatório do ensino técnico, que passa a designar-se de ciclo preparatório do ensino secundário. Teodoro (1997) caracteriza esta unificação como uma “horizontalização” das estruturas escolares, mas que coexiste com uma “verticalização” do sistema, na medida em que se mantém em paralelo a 5.^a e 6.^a classes do ciclo complementar do ensino primário e a telescola.

Neste decreto, está também explícita a ideia da escolha precoce e irreversível que os alunos tinham de fazer terminada a escolaridade obrigatória, pois até 1964,

Era-se assim forçado a escolha demasiado precoce. O aluno que houvesse feito com regularidade a instrução primária e não quisesse parar aí teria de se decidir por um dos referidos cursos aos 10 ou 11 anos, idade em que as tendências e aptidões ainda não se revelaram, em geral, com suficiente segurança. (Id. Ibid., p. 2)

A publicação deste normativo, em 1967, estabelece que a escolaridade obrigatória passa de quatro para seis anos, permitindo assim adiar dois anos a escolha entre vias (liceal e técnica).

Nesta linha de pensamento, Silva (1991) refere-se ao ensino técnico caracterizando-o como um poderoso meio de seleção escolar precoce durante o Estado Novo, o que era uma realidade, uma vez que as às elites estava destinado o Liceu, o ensino universitário e as carreiras prestigiantes, e aos menos favorecidos social e economicamente, estava reservado o ensino técnico que preparava mão de obra para as necessidades do mercado

de trabalho e limitava qualquer expectativa de ascensão social, pois raramente prosseguiam estudos no ensino superior ou no politécnico (Martins & Martins, 2016).

No entender de Grácio (1986, p. 40), o designado “*ethos* de ordem” do Estado Novo estabelecia que o funcionamento bem-sucedido do sistema educativo se baseava “no quadro de uma ordem social simbolicamente integrada pela conformidade de cada um com a sua condição”.

O autor explica também esta seleção precoce, referindo-se a uma “meritocracia mitigada” em que as escolas técnicas são, sobretudo, a resposta para as aspirações de ascensão social das classes populares, favorecendo o sistema educativo as denominadas classes dirigentes. Com efeito, refere-se à escola como uma instituição permeável à estrutura social de classes, como um reflexo desta ordem social, com um grau de correspondência similar. (Id. Ibid., p. 97)

Quando no período pós-revolução se assume extinguir o ensino técnico diurno, faz-se sob a premissa da *democratização do ensino público*, assumindo-se a escolha pelo ensino liceal pois seria a opção de mais qualidade, rejeitando-se o ensino técnico/profissional, o *dos pobres* (Martins & Martins, 2016). O ensino liceal foi, assim, adotado como modelo de referência a seguir pela escola *democrática*, tornando o ensino secundário “fortemente seletivo, desligado dos contextos, excessivamente livresco, teórico e abstrato” (Azevedo, 2019, p. 12).

Para o autor, “o problema da seletividade social, da discriminação e da injustiça social era bastante mais vasto e nunca tinha sido um exclusivo do ‘ensino técnico’” (Id. Ibid., p. 12), considerando que

havia vários caminhos possíveis para fazer evoluir o sistema de ensino para melhores níveis de desempenho e de rendimento escolar para todos e para um quadro de reforço da equidade e da igualdade de oportunidades, ou seja, a unificação que se processou em larga escala, no período que se seguiu ao 25 de abril, não tinha necessariamente que seguir o caminho único de uma “licealização” do ensino, igual e profundamente discriminatória, fomentadora de enormes caudais de insucesso e promotora da desigualdade de oportunidades (Id. Ibid., p. 4).

É no II GC que esta medida é fortemente defendida, apresentando-se como objetivo fundamental do ensino unificado a eliminação da distinção entre ensino liceal e técnico (Programa do II Governo Constitucional, p. 111), assumindo este governo o “ónus social

da unificação prematura, mas irreversível do curso geral do ensino secundário (Id. Ibid., p. 119).

Como refere Pintassilgo (2014, p. 16), a unificação do ensino secundário “constituiu uma das principais ruturas verificadas na estrutura do nosso sistema educativo” e

A criação de um tronco comum ao nível do ensino secundário, anulando as vias paralelas de desigual prestígio social, embora historicamente polémica foi uma das medidas emblemáticas tomadas no âmbito do processo de «democratização do ensino» que o pós-25 de Abril procurou corporizar.” (Id. Ibid., p. 16)

Consideramos que esta medida política se traduziu numa *artificial democratização*, que Brunsson (2006) poderia designar de hipocrisia organizada, pois o pressuposto de *democratizar o acesso* a este nível de ensino não se traduziu, nem no aumento da sua frequência, nem no sucesso escolar e na obtenção do diploma dos jovens que o frequentaram, sendo antes uma tecnologia social de criação da ilusão da igualdade.

Num período governativo de nove anos, entre 1976 e 1985, Portugal teve nove governos constitucionais, cinco dos quais com uma duração inferior a um ano, sendo evidente que este facto não permitiu a estruturação de uma política sustentada, equilibrada e coerente.

Vive-se o período do pós 25 de Abril, sendo explícita a dificuldade em tirar do papel medidas assumidas e diagnosticadas como essenciais para a resposta aos problemas identificados, num contexto político em que os governos tiveram, na sua maioria, uma duração muito curta⁸.

Barroso (2003) caracteriza o período até à tomada de posse do I GC como muito instável a nível político, essencialmente por duas razões: pela drástica redução da capacidade de intervenção do estado e pelas disputas por lideranças partidárias. No domínio da educação, o autor aponta para dois movimentos: um centrado numa rutura clara com a ideologia fascista, que se traduziu em tentativas institucionais dos governos provisórios para conceber e aplicar reformas educativas num modelo adequado à construção de uma “democracia socialista”; um social que, independentemente da publicação de alterações dos normativos, colocava em causa as reformas anunciadas, antecipando-se e consumando mudanças.

⁸ O governo constitucional mais curto teve a duração de 2 meses (IV GC) e o mais longo, 2 anos e 5 meses (IX GC). Constata-se que seis governos constitucionais tiveram uma duração igual ou inferior a um ano (II, III, IV, V, VI e VII), e apenas três governos duraram mais do que um ano (I, VIII e IX).

O programa do I GC reflete este contexto quando se refere ao período de 74 a 76⁹, mencionando que “A instabilidade política e social dos últimos dois anos não permitiu o lançamento de reformas de fundo nem a execução de medidas projectadas a prazo minimamente significativo”, prosseguindo com a intenção de realizar uma reforma ao sistema educativo “que ajuste a sua estrutura e os seus objectivos ao projecto de sociedade esboçado na Constituição” (I Programa de Governo, p. 96).

Ao nível da educação, o período de governação a partir de 1976¹⁰ é marcado por uma grave crise financeira e intervenção do Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial (Barroso, 2003).

Esta é uma época caracterizada por um contexto de atraso no processo de escolarização da população portuguesa e com elevadas taxas de analfabetismo, em que os sucessivos programas de governo nunca deixam de mencionar a necessidade de assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória que, à época, era de 6 anos, aliada à forte necessidade de se complementar esta medida com o “reforço do sistema de acção social dos alunos do ensino básico” (III Programa de Governo, p. 101).

Por outro lado, considerava-se necessário “recuperar o poder e o controlo do Estado e sua administração sobre a educação, eliminando as ‘derivadas revolucionárias’”. (Barroso, 2003, p. 68), o que veio a verificar-se como o Ministro Sottomayor Cardia e o designado período da “normalização”, denominação adotada para este período por vários autores (Stoer, 1982; Stoer 1986; Grácio, 1995; Barroso, 2003).

Importa também realçar que os programas de governo deste período político são fortemente marcados por sucessivas contextualizações da situação socioeconómica de crise em que o país se encontrava, sendo evidente a instabilidade política e social da época. Centram-se, sobretudo, na identificação de problemas do sistema educativo, face ao contexto político do país e na identificação de medidas legislativas setoriais, na maior parte dos casos, demasiado generalistas e pouco concretas.

⁹ O período compreendido entre o 25 de Abril de 74 e a tomada de posse de I Governo Constitucional foi classificado de “Revolução” nos trabalhos de diferentes autores tais como Stoer (1986), Teodoro (2001) e adotado também por Barroso (2003).

¹⁰ O período compreendido entre a entrada em funções do I GC até à aprovação da LBSE e adesão de Portugal à Comunidade Europeia em 1986, foi classificado como “Normalização”, relativamente ao funcionamento do sistema educativo, por autores como Grácio (1995), Stoer (1982 e 1986), denominação seguida também por Barroso (2003).

Na perspectiva de Pintassilgo (2014, p. 15), “O período que se seguiu à Revolução de Abril de 1974 pode ser considerado um verdadeiro laboratório de experiências pedagógicas. O contexto revolucionário permitiu, também a este nível, uma autêntica vivência da utopia”.

A partir da análise de conteúdo realizada selecionaram-se vinte e duas orientações gerais e medidas políticas que foram enunciadas pelos nove governos deste período, ligadas à área da educação e formação profissional (EFP) no nível secundário.

Consideramos, ainda, que este período de governação é marcado por uma repetição, quer de orientações gerais, formuladas frequentemente em termos de objetivos gerais a alcançar, quer de medidas a implementar, presentes sucessivamente nos vários programas de governo, tal como se pode observar pelo seguinte quadro:

Quadro 3. As orientações gerais e medidas políticas enunciadas do I ao IX Governo Constitucional [1976-1985]

N.º	Orientações e medidas políticas enunciadas para a EFP	Frequência (I-XXII GC)	PROGRAMAS DE GOVERNO								
			I (76-78)	II (78)	III (78)	IV (78-79)	V (79-80)	VI (80-81)	VII (81)	VIII (81-83)	IX (83-85)
1	Coordenação entre ensino, formação profissional e mercado de trabalho	27									
2	Reforma estrutural do sistema educativo	26									
3	Promoção do ensino tecnológico/técnico/profissional	25									
4	Universalidade do ensino	21									
5	Cumprimento da escolaridade obrigatória de 6 anos	21									
6	Melhoria da qualidade do ensino	18									
7	Apoio da ação social escolar	17									
8	Reforma curricular	14									
9	Combate ao abandono escolar precoce	13									
10	Orientação escolar/vocacional/profissional	13									
11	Apresentação à AR da proposta de LBSE	12									
12	Ênfase na reestruturação do ensino secundário	11									
13	Comparação com indicadores/resultados europeus	8									
14	Aumento dos níveis de certificação e qualificação	8									
15	Alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos	7									
16	Aumento da empregabilidade dos jovens	6									
16.1	Formação sinónimo de melhor emprego	2									
17	Adequação da formação profissional às necessidades regionais	6									
18	Criação do Conselho Nacional de Educação	5									
19	Unificação do ensino liceal e técnico (regime diurno)	4									
20	Possibilidade de permeabilidade entre vias do ES	4									
21	Adequação dos currículos ao contexto	3									
22	Criação das vias profissionalizante e profissional no ES	2									

Fonte: Programas de Governo [I -IX]

A coordenação entre ensino, formação profissional e mercado de trabalho, a par da reforma estrutural do sistema educativo, em particular do ensino secundário da época, são dois temas transversais em praticamente todos os programas de governo, o que se compreende dado que a partir de 1975 a unificação dos ramos do ensino liceal e técnico, “conduziu à improvisação, ano a ano, da sequência curricular” (II Programa de Governo, p. 111).

Acompanhando esta preocupação surge também nos dois primeiros governos a intenção de ajustar e reestruturar programas (I Programa de Governo, p. 99) e, no ensino secundário, rever planos de estudos e conteúdos de programas (II Programa de Governo, p. 111). São mudanças conceptualmente necessárias, mas revelam-se difíceis de implementar, pois exigem um tempo de preparação, experimentação, validação e generalização que o tempo político não permitia.

A garantia do direito à educação a todos os cidadãos é um princípio consagrado constitucionalmente, no entanto, é reiteradamente enunciado nos programas de governo, constatando-se que, na prática, existem muitos entraves a este acesso.

Outras medidas enunciadas como a necessidade de assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória ou as melhorias e/ou o reforço dos serviços de ação social escolar, deixam transparecer as resistências e as dificuldades socioeconómicas da população portuguesa, que impedem ou inviabilizam o acesso à educação das crianças e jovens do país.

Neste período em análise, é ainda apontada a necessidade de se estudar a extensão da escolaridade obrigatória (I Programa de Governo, p. 99 e III Programa de Governo, p. 104).

O I GC faz referência à necessidade de se criarem “serviços de orientação vocacional e profissional” (I Programa de Governo, p. 97), medida que volta a ser anunciada no VI GC, como suporte para “uma efectiva igualdade de oportunidades” no domínio da “informação e orientação educacional” (VI Programa de Governo, p. 33).

Já os II, III e IV GC fazem referência à necessidade de se adequar a formação profissional às regiões, através de “programas de formação profissional subordinados aos planos de desenvolvimento regional” (II Programa de Governo, p. 119-120), da “adequação dos cursos aos interesses e valores regionais” (III Programa de Governo, p. 106), ou de “actividades tradicionais ou comuns nas diversas regiões, não se julgando conveniente a

generalização de um tipo de programa único” (IV Programa de Governo, p. 59), o que embora fizesse sentido nunca chegou a ter uma grande ligação aos contextos locais.

A coordenação assumida como necessária entre o ensino, a formação profissional e o mercado de trabalho é abordada de forma explícita em praticamente todos os programas de governo (com exceção do I e VIII). Por exemplo, no II GC assume-se a

Criação de uma comissão permanente interministerial com o objetivo de estudar, planear e programar acções visando a coordenação entre o ensino, a formação profissional e o mercado do trabalho e de procurar soluções conjunturais para a situação de quantos, pretendendo ingressar no mercado do trabalho, possuem apenas a preparação do ensino secundário, sem formação específica para o exercício de qualquer profissão. (II Programa de Governo, p. 119)

No IV GC assume-se que “será tomada especial atenção à problemática das ligações entre o sistema escolar e o ingresso, a qualquer nível, na vida profissional” (IV Programa de Governo, p. 60); no V GC é anunciado que serão estudados “esquemas de iniciação e formação profissional (V Programa de Governo, p. 61); no VI GC “Lutar-se-á, (...), pelo adequado apetrechamento vocacional das camadas mais jovens que, anualmente, vão estando disponíveis para ingresso no mercado de trabalho” (VI Programa de Governo, p. 33); no VII faz-se a referência “A formação adequada para o emprego e, inserção no mundo do trabalho, é um aspecto a ter em conta na organização do sistema educativo” (VII Programa de Governo, p. 48); no IX GC há o estabelecimento da “Prioridade à institucionalização das vias profissionalizante e profissional no ensino secundário, através de um plano de emergência para a reorganização do ensino técnico que permita a satisfação das necessidades do País em mão de obra qualificada” (IX Programa de Governo, p. 77).

O que se constata ao longo destes nove anos de programas de governo é que a tão defendida unificação do ensino secundário foi perdendo força, acabando-se este período governativo com o reconhecimento de que era urgente institucionalizar as vias profissionalizantes e profissional no ensino secundário como forma de tornar mais efetiva a igualdade de acesso e de frequência escolar, dados os elevados níveis de abandono verificados.

De facto, a reforma de Seabra em 1983 inicia novamente um processo de diversificação da oferta formativa de nível secundário, com a criação do Ensino Técnico-Profissional, através da publicação do Despacho Normativo n.º 194-A/83, de 21 de outubro. Este

normativo reintroduz o ensino técnico-profissional nas escolas secundárias públicas, criando os cursos técnico-profissionais, ministrados após o 9º ano de escolaridade, com duração de 3 anos, e que conferiam a emissão de um diploma de nível secundário possibilitando o prosseguimento de estudos de nível superior¹¹.

Esta reforma surge após a assinatura do acordo de pré-adesão à Comunidade Económica Europeia (CEE), em 1980, num contexto em que na sociedade portuguesa se debatia sobre a necessidade de qualificar profissionalmente os jovens e a população ativa, atento o atraso económico do país e as baixas taxas de escolarização da população (Azevedo, 2019), já que o ensino secundário unificado não havia produzido resultados significativos no que se refere à taxa de escolarização média da população jovem portuguesa, que em 6 anos cresceu apenas 3,6%, passando de 8,1% em 1974/1975 para 11,7% em 1979/1980 (GEPE, 2009).

Vivia-se um tempo em que era necessário responder ao desafio da CEE de aumentar o número de alunos em percursos do ensino secundário, diversificar vias de ensino pós-secundário, desenvolver o ensino técnico-profissional, qualificar jovens e adultos e abandonar a política de limitação de acesso ao ensino superior, de um número considerável de estudantes que aspiravam a um diploma do ensino superior (Teodoro, 1997, 2001, Barroso, 2003).

Estas medidas políticas educativas, de acordo com Stoer, Stoleroff & Correia (1990), e Correia (1999), foram implementadas para que o Estado cumprisse a função de estar dotado de um sistema educativo capaz de responder às necessidades de mão de obra qualificada, tal com o mercado de trabalho exigia, sob o desígnio de uma modernização da economia, onde o “binómio educação/modernização do tecido produtivo ocupou o lugar do binómio educação/democracia” (Correia, 1999, p. 89-90).

Assim, é anunciada no IX programa de governo a intenção de “Reestruturação do sistema educativo através de uma revisão gradual das sequências curriculares e dos programas, adequando-os a uma orientação pedagógica que permita a conjugação de uma formação geral com uma formação profissional, em termos de conduzir quer ao ingresso no ensino

¹¹ Importa mencionar que entre 76 e 80, o ensino secundário tinha a duração de dois anos (correspondentes aos atuais 10º e 11º ano de escolaridade). Em 1980 cria-se mais um ano no ensino secundário e, após a conclusão do 11º ano, os alunos poderiam escolher entre o 12º ano via ensino ou o 12º ano via profissionalizante. No entender de Teodoro (1997), esta foi uma tentativa frustrada de introdução de uma via profissionalizante no ensino secundário pois, na via profissionalizante se inscreveram apenas 5,9% dos alunos em 1980-81, passando a 1,5% em 1982-83.

superior, quer à entrada na vida activa, com permeabilidade entre as duas vias.” (IX Programa de Governo, p. 77)

Destacamos, ainda neste período, a sistemática alusão, em praticamente todos os programas de governo, à necessidade imperiosa de aprovação de uma Lei de Bases do Sistema Educativo, algo que só se materializou em 1986, e a intenção de criação do Conselho Nacional de Educação que, apesar de reclamado, só acabaria por ser criado em 1995.

Em síntese, podemos sistematizar as políticas educativas deste período governativo da seguinte forma:

Quadro 4. Orientações e medidas políticas para o ES em destaque entre o I e o IX GC

Políticas transversais aos Programas de Governo	Políticas marcadas pelo contexto político Pós Revolução	Políticas direcionadas para vias profissionalizantes	Outras políticas relevantes para o sistema educativo
<ul style="list-style-type: none"> • Coordenação entre ensino, formação profissional e mercado de trabalho; • Reforma estrutural do sistema educativo; • Ênfase na reestruturação do ensino secundário; • Cumprimento da escolaridade obrigatória de 6 anos; • Apresentação à AR da proposta de LBSE. 	<ul style="list-style-type: none"> • Universalidade do ensino; • Reforma curricular; • Combate ao abandono escolar precoce; • Unificação do ensino liceal e técnico; • Alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promoção do ensino tecnológico/técnico/profissional; • Orientação escolar/vocacional/profissional; • Aumento dos níveis de certificação e qualificação; • Aumento da empregabilidade dos jovens (Formação sinónimo de melhor emprego); • Adequação da formação às necessidades regionais; • Criação das vias profissionalizante e profissional no ensino secundário. 	<ul style="list-style-type: none"> • Melhoria da qualidade do ensino; • Apoio da ação social escolar; • Criação do Conselho Nacional de Educação; • Possibilidade de permeabilidade entre vias do ES; • Adequação dos currículos ao contexto.

Fonte: Programas de Governo [I a IX]

3.3.2. Período de Governação 1986-2005: Institucionalização do sistema educativo, criação das escolas profissionais e dependência do FSE (para o incremento do Ensino Profissional)

A extinção do ensino técnico diurno tornou evidente “uma carência educativa tradicional na sociedade portuguesa: o mau desempenho do secundário profissionalizante, que não formava contingentes expressivos de «quadros médios» com uma preparação profissional adequada às necessidades da economia.” (CEDEFOP, cap. 2, p. 35)

É neste contexto que o ano de 1986¹² é determinante em termos de evolução, estabilização e reorganização do sistema educativo e formativo português, pois vivem-se dois marcos históricos com relevante influência nas políticas públicas de educação: a entrada de Portugal na CEE e a publicação da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, conhecida como a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

Com a publicação da LBSE, a escolaridade obrigatória deixa de ser de seis anos passando a nove anos¹³, o que trouxe consequências para a tão reclamada reestruturação do ensino secundário evidenciada nos programas de governo do período anterior, restituindo a diversificação de vias neste nível de ensino através de cursos vocacionados para o prosseguimento de estudos ou de inserção no mercado de trabalho, equivalentes em termos de valia e efeitos escolares. Para além disto, trouxe para o plano de ação política os problemas relacionados com o abandono e o insucesso escolar.

Neste período, teve um importante papel a Comissão de Reforma do Sistema Educativo Português (1986-1988), criada pelo X Governo Constitucional, que elaborou propostas de reordenamento de todo o sistema educativo, propondo modalidades alternativas, mas equivalentes, de ensino e de formação (Azevedo, 2019).

O fecho do ciclo de normalização da política educativa efetiva-se com a publicação da LBSE, que cumpre os requisitos para se concretizar a reforma educativa (Teodoro, 2001), na medida em que estabelece a organização e estrutura do sistema educativo e define os

¹² O período compreendido entre 1986 e 1999 é denominado por “Reforma” de acordo com Barroso (2003, p. 69), que explica esta denominação pela ascensão e queda do “mito da reforma”.

¹³ É a Lei de Bases do Sistema Educativo que estabelece o novo quadro geral do sistema de ensino português. A escolaridade obrigatória passa a ser de 9 anos, com obrigatoriedade de frequência da escola até aos 15 anos de idade. O objetivo é o de garantir um ensino básico, dividido em três ciclos articulados e uma escolaridade pós-obrigatória que, por um lado, constitui um prosseguimento do 3.º ciclo e, por outro, realiza a transição para o ensino superior ou para a entrada no mundo do trabalho. Esta medida aplicou-se a todos os alunos que ingressaram no sistema a partir de 1987/88.

princípios gerais orientadores de legislação complementar que teria de ser publicada no prazo de um ano após a sua aprovação (Barroso, 1987).

A publicação “Documentos Preparatórios – I”, de novembro de 1987, inicia com um recenseamento das principais referências diretas ou indiretas da LBSE à formação profissional, destacando-se a enunciação: dos princípios organizativos do sistema educativo; da integração de modalidades especiais na educação escolar; dos objetivos do ensino básico e secundário; da referência à organização do ensino secundário que compreende cursos orientados para a vida ativa ou para o prosseguimento de estudos, entre os quais se deveria garantir a permeabilidade, e no caso dos primeiros, para além da atribuição de um diploma, se acrescentaria uma qualificação profissional; da criação de estabelecimentos especializados em cursos de natureza técnica e tecnológica; da adequação de componentes dos planos curriculares do ES a características locais e regionais, apesar de a estrutura destes ser de âmbito nacional (LBSE, p. 8-11).

Este levantamento de referenciação “evidencia quanto a educação para o trabalho e a preparação para o exercício profissional qualificado constituem preocupações constantes, que atravessam todo o articulado da lei” (Id. Ibid., p. 11).

A passagem do mundo artesanal dos “ofícios” para as sociedades industriais modernas, alterou radicalmente a relação entre aprendizagem e o trabalho (Canário, 2020). Enquanto no mundo dos ofícios, nessa relação, havia uma “unidade entre o aprender, o trabalhar e o viver”, na era da industrialização e modernização “*aprende-se para trabalhar e trabalha-se para sobreviver*”.

Paradoxalmente, foi por razões de natureza histórica que a escola se construiu contra o trabalho: “Fechada num edifício próprio e num currículo rígido, a escola provocou uma desvalorização dos saberes informais e de modos alternativos de aprendizagem” (Rodrigues & Nóvoa, 2005, p. 7).

“Não admira que, desde cedo, pedagogos e movimentos sociais de emancipação do trabalho se tenham manifestado a favor de uma ‘escola do trabalho’ e, ou, a favor de uma educação pelo trabalho.” (Canário, 2020, p. 416)

Aliás, esta inscrição acaba por revelar uma visão do trabalho como uma forma imprescindível de realização humana, não necessariamente instrumento de domínio e exploração da mão de obra, própria de uma certa visão marxista.

Na LBSE, a formação profissional é apresentada como uma “modalidade especial de educação escolar” cujo objetivo é o de “complementar a preparação para a vida activa iniciada no ensino básico” e a “aquisição de conhecimentos e competências profissionais” que respondam “às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica”. (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, p. 12)

Esta visão funcionalista da educação e da formação pode ser lida segundo três perspetivas distintas: como uma forma de subordinação às necessidades da economia e do mundo laboral, como uma forma de enriquecer e desenvolver a organização do trabalho através da capacitação das pessoas e como uma forma de interação criativa entre os “dois mundos”.

A Comissão de Reforma, identificando uma lacuna na LBSE, propõe a construção de um “quadro de inteligibilidade para a formação profissional”, através do qual se esclarece “o significado das distinções entre acções de iniciação, qualificação, aperfeiçoamento e reconversão profissionais” e se identificam “as populações-alvo respectivas” (p. 13). Propõem a definição de dezoito áreas profissionais, a estrutura de cinco níveis de qualificação profissional, adoptada nas Comunidades Europeias, e a construção dos perfis profissionais divididos em formação tecnológica, formação científica e formação sociocultural. Nesta proposta,

A formação profissional como modalidade especial de educação escolar destina-se a garantir o direito à iniciação ou qualificação profissionais dos jovens (15-24 anos) que, havendo ou não completado a escolaridade obrigatória, optem, em alternativa à educação escolar regular, pela frequência de uma formação profissional igualmente sistemática e sequencial.” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, p. 21)

Quanto à articulação da formação profissional como modalidade especial de educação escolar com a formação profissional do sistema de ensino regular, a Comissão defende que “tanto no sistema regular como fora dele, a oferta de formação profissional situa-se sempre numa dada área, qualifica para um certo nível e concretiza-se numa estrutura e desenvolvimento curriculares que correspondem a determinado perfil de formação” (Id. Ibid., p. 29), propondo a adoção deste *rationale* comum para o ensino básico e para níveis mais elevados de qualificação como o ensino superior, politécnico e universitário. Em relação ao ensino secundário, a Comissão alerta que esta articulação é crucial neste nível de ensino pois os cursos orientados para a vida activa conferem a atribuição de um diploma de qualificação, devendo ser garantida a permeabilidade entre cursos prevista na LBSE,

mas também a de que todos os cursos tenham “componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante” (Id. Ibid., p. 30), uma vez que “se pretende que a formação profissional como modalidade especial de educação escolar seja uma alternativa de valor equivalente ao do sistema de ensino regular.” (Id. Ibid., p. 30).

No mesmo ano da publicação desta proposta, os resultados do exame da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE) à política de educação portuguesa e os resultados da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em 1988, apontavam para a centralidade do investimento na qualificação profissional inicial dos jovens, num período em que estavam disponíveis fundos europeus de elevado valor específicos para a qualificação dos portugueses (Azevedo, 2009).

Em 1988, através do Decreto-Lei 397/88, de 8 de novembro, é cometido ao Ministério da Educação a criação de um Serviço Central designado GETAP - Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional, com o objetivo de, com a eventual colaboração de outros Ministérios, corporizar a prioridade definida pelo Governo de desenvolver a educação tecnológica artística e profissional em Portugal, atribuindo-lhe o estatuto de direção-geral.

Após a criação do GETAP, o XI Governo (Ministérios da Educação e do Trabalho), publicou o Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro, que viria a permitir, ainda nesse ano, na sequência da celebração de contratos-programa entre o Estado e instituições locais que manifestassem essa intenção, a criação das primeiras Escolas Profissionais (EP), fruto da iniciativa de variadíssimos tipos de promotores (Câmaras Municipais, sindicatos ou federações sindicais, empresas privadas, associações, cooperativas, entre outros), nas quais se desenvolveram cursos profissionais de acordo com a matriz curricular proposta pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo.

Segundo Carneiro (2004, p. 48), era imprescindível para a implementação da inovação planeada que o GETAP tivesse um estatuto de gestão autónomo face à administração central, para que esse impulso inovador não acabasse “‘engolido’ pelo mastodonte burocrático do Ministério da Educação” (Id. Ibid., p. 48). Por outro lado, reunia “sob a mesma tutela, os três parentes ‘pobres’ da educação geral – tecnologia, artes e formação profissional” (Id. Ibid., p. 48).

Esta medida representou uma “ruptura dramática com todos os paradigmas anteriores de educação profissionalizante em Portugal” (Id. Ibid., p. 47) e teve um carácter inovador inspirado em quatro eixos: o afastamento limiar do monopólio da oferta estatal de carácter institucional; a aposta clara numa via de parceria aberto, plural e inclusivo; um modelo de gestão autónoma e privada, sem prejuízo dos objetivos de missão pública prosseguidos; a evolução para um sistema de cofinanciamento público-privado (Id. Ibid).

Os cursos profissionais lecionados em EP surgem, assim, como resposta a uma convocação social muito explícita numa época em que, por um lado, os jovens que concluíam o 9º ano de escolaridade e pretendiam prosseguir estudos de nível secundário não tinham qualquer hipótese de o fazer seguindo uma via técnica ou profissional, porque esta resposta não existia no sistema educativo português (Azevedo, 1994); por outro, os jovens com histórico de reprovações no ensino básico ou no ensino secundário geral, ou seja, marcados pelo insucesso escolar, eram conduzidos ao caminho do abandono escolar precoce (Azevedo, 2019).

Azevedo (2019) caracteriza este período como um momento histórico, marcado por uma convergência ampla na sociedade portuguesa, manifestada por atores sociais muito diversos, sobre “a necessidade de se acabar com esse corredor único, apertado e socialmente muito seletivo de acesso ao ensino secundário e ao ensino superior” (Id. Ibid., p. 12). Esta diversificação surge de um imperativo ético e político para combater os elevados níveis de insucesso e abandono escolar, para promover uma educação mais equitativa e para uma maior igualdade de oportunidades (Id. Ibid.).

Assim, a partir de 1989, no ensino e formação de nível secundário operam as escolas secundárias, com a oferta de cursos gerais, cursos tecnológicos e ensino recorrente, as escolas profissionais, com cursos profissionais, e o Instituto de Emprego e Formação Profissional, com os cursos profissionais de aprendizagem de nível III (Azevedo, 2002), em funcionamento desde 1984.

Nas vias de ensino e formação profissional de nível secundário foi definida uma matriz curricular comum de formação geral e científica, com um peso substancial no currículo destes cursos, permitindo assim a dupla certificação, escolar e profissional, dos alunos.

Talvez se pensasse que esta seria a forma da sociedade reconhecer e atribuir um valor equivalente entre as diferentes vias do ensino secundário (Silva, 1991; Alves, 1989, 1996).

Como refere Antunes (2019, p. 63),

a valorização e a paridade de estima da educação profissional são em boa medida formais e a poderosa estrutura social portuguesa mitiga fortemente o desafio ao ensino secundário regular que mantém muito vincada a vocação de patamar preparatório da formação de elites.

Também Canário (2020, p. 417), referindo-se ao tempo da ditadura, em que os estudos mais longos em Liceus estavam reservados às elites e aos outros (muito poucos) estavam reservados estudos de mais curta duração e com o objetivo de ingresso imediato no mercado de trabalho, afirma que este “valor equivalente” ainda hoje é questionado já que, “Esta bifurcação socialmente discriminatória entre a via “nobre” e a via “profissional” condicionou (e ainda condiciona) todos os debates e tomadas de decisão relativos ao ensino secundário”.

A propósito do ressurgimento dos cursos tecnológicos e da criação das escolas profissionais, Silva (1991) defende que só integrando a educação tecnológica na mudança global do sistema educativo, se poderia combater a ideologia escondida na génese do ressurgimento desta oferta formativa profissionalizante como um ensino de segunda oportunidade.

Segundo o autor, para não se perder a oportunidade de mudar o sistema educativo de uma forma global, e para não circunscrever a educação tecnológica aos “deserdados”, seria necessário intervir no mesmo sentido nos cursos gerais do secundário, conferindo-lhe também uma dimensão tecnológica e conectando-os ao mercado de trabalho (Id. Ibid.).

Para Silva (1991, p. 17), se tal não acontecesse,

Então, objectivamente, a criação das escolas profissionais e do secundário profissionalizante foi a mudança necessária para que o secundário nobre permanecesse “licealizado” e os “herdeiros” continuassem olímpicamente desligados do mundo do trabalho.”

Nesta perspetiva, o autor defende ainda que a educação tecnológica deveria ser inserida no tronco comum da escolaridade de nível básico, no sentido de abrir a escola ao meio social e às culturas de origem dos alunos, e não no sentido de seleccionar antecipadamente os alunos, com base na orientação vocacional dos mesmos (Id. Ibid.).

Na mesma linha de pensamento, Carneiro (2004, p. 60-61) afirma:

Seria saudável que, tendencialmente, pelo menos metade dos alunos que ingressam no ciclo final de estudos secundários, o fizesse optando por vias profissionais e profissionalizantes. Isto, sem prejuízo de a todos os alunos do ensino secundário ser proporcionada uma formação vocacional e pré-profissional como parte integrante da sua preparação para a vida, autonomamente da opção pós-secundária que façam.

No sentido de haver uma melhor articulação entre a educação geral e a formação profissional, Carneiro (2004, p. 61) refere-se à “mentalidade ‘estatutária e tacanha’” como um fator responsável pela “permanente subalternização dos ensinos profissional, técnico e politécnico na nossa sociedade. Comportamo-nos como se essas opções só existissem para ‘os filhos dos outros, nunca para os meus’” (Id. Ibid.).

Na entrevista de Joaquim Azevedo a Roberto Carneiro (Carneiro, 2004), o entrevistador questiona se, no entender do entrevistado, o “*lobby* do superior” seria um dos fatores para travar o crescimento do ensino secundário profissionalizante, na medida em que poderia retirar alunos desta via de ensino. No entender de Carneiro, esta seria uma visão limitada da questão mencionando que “Não é verdade, nem se encontra empiricamente provado, que o melhor recrutamento para o ensino superior seja o que tem lugar ‘à boca’ do ensino secundário ‘geral’” (Id. Ibid., p. 63) e afirma ainda que é necessário alterar o paradigma de separação das vias para “um paradigma onde a aprendizagem envolve, (...) toda a educação (geral ou profissionalizante)” (Id. Ibid., p. 63).

Abordando o problema da formação profissional e da preparação dos jovens para o ingresso no mercado de trabalho, salientamos a visão de Brotas (1989), que entende que esse problema não seria resolvido apenas com a criação de cursos profissionais, mas sim através de uma mudança de mentalidade substancial: o ensino secundário deveria deixar de se centrar na preparação dos jovens para o prosseguimento de estudos no ensino superior e preparar todos os jovens (independentemente da via de ensino escolhida) para a entrada imediata na vida ativa, tendo a plena certeza que fazendo-o estariam a preparar igualmente bem os que optassem pela via do ensino superior. Na sua perspectiva, esta inversão de atitude obrigaria o ensino secundário a “fazer de conta” que o ensino superior não existia, centrando-se na preparação dos jovens para o não ingresso na Universidade, ingressando na vida onde quer que fosse vivida, incrementando-se deste modo a liberdade de aprender, de trabalhar e de viver.

Neste sentido, entendemos que também Brotas (Idem) corrobora a ideia de Carneiro (2004) de que o recrutamento de jovens para ingresso do ensino superior não se deveria

centrar exclusivamente nos que seguem cursos gerais, mas sim em todos os que concluem o ensino secundário, confluindo para o término do paradigma de separação da via geral da via profissionalizante, aqui residindo a prova de facto da equivalência escolar de percursos.

Relativamente ao papel das ofertas formativas profissionalizantes no sistema educativo português, Silva (1991) refere que a educação tecnológica deveria assumir um lugar central para que não ficasse reduzida às funções do extinto ensino técnico, nomeadamente, de seleção social dos jovens, de preparação para postos administrativos, ou de enquadramento de mão-de-obra industrial.

Perante um contexto em que a tradição do ensino secundário liceal prevalece em relação às vias profissionalizantes, apesar dos elevados índices de insucesso e abandono escolar, em 1997 inicia-se uma revisão curricular que culmina com a publicação do Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular dos cursos gerais e dos cursos tecnológicos do ensino secundário regular. Só que a principal alteração desta revisão curricular foi a eliminação da componente tecnológica nos cursos gerais (Azevedo, 2009), o que em nada beneficia a valorização do ensino de índole profissionalizante. E, mais importante ainda, esta opção acaba por dualizar e hierarquizar a organização do sistema educativo e por gerar o efeito de estigmatização já referenciado por António Brotas e Augusto Santos Silva.

Voltando aos Programas de Governo analisados, o quadro seguinte elucida-nos sobre as principais orientações gerais e medidas políticas que foram enunciadas e defendidas no período governativo do I ao IX GC, mas que se mantiveram neste período governativo, essencialmente, até ao XIV GC, e das novas orientações gerais e medidas políticas deste período em análise.

Quadro 5. As orientações gerais e medidas políticas enunciadas do X ao XVI Governo Constitucional¹⁴

N.º	Orientações e medidas políticas enunciadas para a EFP	Frequência (I-XXII GC)	PROGRAMAS DE GOVERNO						
			X (85-87)	XI (87-91)	XII (91-95)	XIII (95-99)	XIV (99-02)	XV (02-04)	XVI (04-05)
1	Coordenação entre ensino, formação profissional e mercado de trabalho	27							
2	Reforma estrutural do sistema educativo	26							
3	Promoção do ensino tecnológico/técnico/profissional	25							
4	Universalidade do ensino	21							
5	Cumprimento da escolaridade obrigatória	21							
6	Melhoria da qualidade do ensino	18							
7	Apoio da ação social escolar	17							
23	Combate ao insucesso escolar	17							
8	Reforma curricular	14							
9	Combate ao abandono escolar precoce	13							
10	Orientação escolar/vocacional/profissional	13							
11	Apresentação à AR da proposta de LBSE	12							
13	Comparação com indicadores/resultados europeus	8							
24	Qualificação profissional dos jovens que não prosseguem estudos	9							
25	Diversificação da oferta formativa	8							

¹⁴ Neste quadro, com a cor azul assinalam-se as orientações e medidas políticas que transitam dos Programas de Governo analisados anteriormente (I ao IX GC) para o novo período em análise. Com a cor amarela numeram-se e identificam-se as orientações e medidas políticas enunciadas nos programas de governo entre o X e o XVI GC.

14	Aumento dos níveis de certificação e qualificação	8							
26	Promoção do sucesso escolar	7							
15	Alargamento da escolaridade obrigatória (para 9 anos)	7							
16	Aumento da empregabilidade dos jovens	6							
17	Adequação da formação profissional às necessidades regionais	6							
18	Criação do Conselho Nacional de Educação	5							
20	Possibilidade de permeabilidade entre vias do ES	4							
27	Criação/Generalização dos Conselhos Locais de Educação	3							
28	Criação de uma rede de oferta formativa articulada	3							
29	Aumento de frequência do ES	2							
30	Percentagem de alunos nos cursos profissionais idêntica à dos CCH	2							
31	Cursos CEF e ER diurno como solução para jovens entre 15 e 18 anos	2							
32	Ligação das escolas à transição/preparação para a vida ativa	2							
33	Criação de uma rede de escolas profissionais	1							
34	Elaboração da carta escolar para redefinição negociada da rede	1							
35	Criação do Observatório de Entradas na Vida Ativa	1							
36	Suspensão do processo de revisão curricular do ES	1							

Fonte: Programas de Governo [X a XVI]

Como consequência da publicação da LBSE, a agenda política educativa do X e o XII GC, ao nível do ensino básico, centra-se nas problemáticas da democratização do ensino obrigatório de 9 anos, no cumprimento da escolaridade obrigatória, no combate ao insucesso e abandono escolar, na eliminação do trabalho infantil, no reforço da ação social escolar. Faz-se ainda menção à implementação de serviços de orientação vocacional e profissional e à criação do Conselho Nacional de Educação, medidas que transitam do período governativo anterior, com a exceção da medida de combate ao insucesso escolar que aparece como novidade neste período em análise.

Já as medidas de apresentação à Assembleia da República da proposta de LBSE e do alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos aparecem ainda neste período apenas no X GC, uma vez que a sua aprovação e implementação ocorre precisamente no período de governação deste GC, enquanto a criação do Conselho Nacional de Educação se concretiza na vigência do XI GC.

Ao nível do ensino secundário, as medidas políticas enunciam o “alargamento da rede de ensino técnico profissional e significativo reforço das suas componentes inovadoras” (X Programa de Governo, p. 59), a “multiplicação acelerada da oferta de formação profissional e profissionalizante quer no âmbito da reformulação do ensino secundário e da expansão do ensino superior politécnico, quer pelo apoio à implantação de uma rede de escolas profissionais, de iniciativa eminentemente local” (XI Programa de Governo, p. 66), que saiu efetivamente do plano das intenções para o plano das concretizações, o desenvolvimento da “orientação escolar, vocacional e profissional através da criação de serviços especializados” na perspectiva de responder aos desafios do futuro (XII Programa de Governo, p. 64).

O quadro seguinte elucida-nos sobre orientações e medidas políticas relacionadas com a EFP que transitam do período governativo anteriormente analisado e que aparecem de forma recorrente em praticamente todos os programas de governo deste novo período em análise.

Quadro 6. Orientações e medidas políticas que transitam do período governativo I para o II

Orientações e medidas políticas	Programas de Governo
Coordenação entre ensino, formação profissional e	XI Programa de Governo: “A melhoria da qualidade da educação actuando prioritariamente sobre a reforma curricular, a todos os níveis, compreendendo a consolidação da formação básica ministrada na escola, o fortalecimento da formação cívica, a

mercado de trabalho	<p>abertura aos novos conhecimentos científicos e tecnológicos, o enriquecimento cultural, o reforço da capacidade de integração dos conhecimentos e de compreensão dos fenómenos contemporâneos e a preparação para uma inserção efectiva na vida activa”;</p> <p>XIII Programa de Governo: “Garantir que nenhum jovem abandone o sistema de educação/formação sem uma qualificação certificada, assegurando, para a concretização deste objectivo, as necessárias articulações institucionais entre, por um lado, as entidades que tutelam os sistemas de educação e formação profissional e, por outro, os parceiros sociais, nomeadamente as Associações Patronais, Sindicais e Profissionais;</p> <p>XIV Programa de Governo: “a realização de transformações significativas do ensino secundário e profissional, tendo em conta o equilíbrio entre objectivos educativos e transição para a vida activa, a atenção aos contextos sociais e à busca de intervenções que minorem os seus potenciais impactes educativos negativos, em certos casos.”</p> <p>XVI Programa de Governo: “a promoção do ensino tecnológico e do ensino profissional, em estreita articulação com os centros de formação”.</p>
Promoção do ensino tecnológico/técnico /profissional	<p>X Programa de Governo: “Alargamento da rede do ensino técnico profissional e significativo reforço das suas componentes inovadoras ou com potencial de inovação, com acrescida participação das associações de pais, autarquias e outras forças sociais, económicas e culturais no lançamento de novos cursos e currículos”;</p> <p>XI Programa de Governo: “A multiplicação acelerada da oferta de formação profissional e profissionalizante quer no âmbito da reformulação do ensino secundário e da expansão do ensino superior politécnico, quer pelo apoio à implantação de uma rede de escolas profissionais, de iniciativa eminentemente local, com aproveitamento articulado dos recursos disponíveis nos vários departamentos do Estado”;</p> <p>XII Programa de Governo: “Será igualmente promovida uma política de educação tecnológica e profissional que seja fermento de uma melhor e maior capacidade de adaptação das novas gerações aos desafios das mudanças tecnológicas aceleradas.”;</p> <p>XIII Programa de Governo: “Aumentar os níveis de frequência do ensino secundário, revalorizando o diploma deste grau de ensino e promovendo o desenvolvimento equilibrado e o reconhecimento social das diferentes vias;</p> <p>XIV Programa de Governo: “Queremos que todos completem o ensino básico e queremos que todos tenham uma real oportunidade de qualificação profissional.”; “forte aposta nas vias tecnológicas, profissionais e artísticas no secundário e maior ligação das escolas à vida activa.”; “Reforço da dimensão</p>

	<p>profissionalizante das formações secundárias e pós-secundárias, através da reorganização curricular dos cursos tecnológicos e da expansão dos cursos de especialização tecnológica.”; “Crescimento sustentado das taxas de frequência do ensino secundário e dos cursos tecnológicos, por forma a assegurar que, até 2006, mais 20% dos jovens entre os 15 e os 18 anos frequentem este nível de ensino e que a percentagem de alunos nos cursos profissionais seja idêntica à dos que frequentam os cursos gerais”; “a promoção do ensino tecnológico e do ensino profissional, em estreita articulação com os centros de formação, de forma a dotar de competências adequadas todos os alunos que tendo concluído a escolaridade básica, desejem entrar no mercado de trabalho”;</p> <p>XVI Programa de Governo: “a promoção do ensino tecnológico e do ensino profissional, em estreita articulação com os centros de formação”.</p>
Orientação escolar/vocacional/profissional	<p>XI Programa de Governo: “desenvolvimento de programas de informação e de orientação vocacional e profissional, baseados em dados actualizados e regularmente difundidos sobre a evolução do mercado de emprego, a nível nacional, regional e local, e os requisitos profissionais e académicos das diversas profissões”;</p> <p>XII Programa de Governo: “será desenvolvida a orientação escolar, vocacional e profissional, através da criação de serviços especializados”;</p> <p>XIII Programa de Governo: “Criar mecanismos de apoio sócio-pedagógico e de orientação escolar e profissional que contribuam para uma efectiva igualdade de oportunidades de educação e formação”; “Criação de condições para o efectivo funcionamento dos serviços de psicologia e orientação escolar”</p> <p>XIV Programa de Governo: “Estímulo à universalização das actividades de orientação escolar e vocacional no 3º ciclo do ensino básico”; “Estímulo ao reforço das actividades de orientação escolar e vocacional, em estreita articulação com os centros de emprego, com os centros de formação e com o tecido empresarial”.</p>

Fonte: Programas de Governo

É a partir dos programas do XIII GC que se identificam um outro conjunto de orientações e medidas políticas centradas nas preocupações do aumento dos níveis de educação, formação e qualificação da população portuguesa, do aumento dos níveis de frequência do ensino secundário, na qualificação profissional de todos os jovens que não ingressam o ensino superior.

No programa do XIV GC [1999] afirma-se que uma das grandes medidas é ter uma percentagem igual de alunos que frequentam cursos profissionais e cursos gerais (XIV Programa de Governo, p. 24). Para os jovens entre 15 e 18 anos que não têm o ensino básico concluído, este programa, prevê vias de qualificação profissional. Outras medidas são anunciadas no XIII GC, tais como a concretização dos Conselhos Locais de Educação, a elaboração de cartas escolares para a negociação da rede escolar e a criação do Observatório de Entradas na Vida Ativa, que não saíram do papel.

Com um percurso de 10 anos de existência, o ensino profissional, ministrado em escolas profissionais, em conjunto com outras ofertas qualificantes, não atingiu esta meta estipulada em 1999 de ter 50% dos alunos a frequentarem cursos profissionais.

Parece-nos que poderemos enunciar que as razões para que estas medidas não tivessem saído do papel são multifacetadas e podem ser encontradas em vários campos: escolar, social, político e laboral, como poderemos analisar ao longo deste estudo.

Estamos num tempo em que não havia obrigatoriedade de frequência do ensino secundário, mas em que politicamente se reconhecia a necessidade de: promover a coordenação entre o sistema de ensino e o mercado de trabalho, na transição para a vida ativa, anunciando-se que nenhum jovem deveria sair do sistema de ensino sem uma qualificação; alargar a rede de ensino profissional; aumentar dos níveis de frequência do ensino secundário; reconhecer socialmente o igual valor das diferentes vias de conclusão do ensino secundário; informar e orientar vocacional e profissionalmente os jovens.

Apesar de no fim da década de 90 Portugal ainda se encontrar na cauda da Europa, persistindo um atraso estrutural assinalável em termos de taxas de escolarização no nível secundário, quando comparado com os países da OCDE¹⁵, politicamente incentivou-se a procura social do nível secundário de ensino e formação, o que em certa medida veio a acontecer já que as taxas de escolarização duplicaram entre 1985 e 1995 (Azevedo, 2002).

No entanto, esta década ficou ainda marcada pela quebra na procura deste nível de ensino, nomeadamente a partir de 1995, o que no entender de Azevedo (2002) se poderia explicar pela difícil conclusão do ensino básico (formação igual para todos), pela fraca atratividade

¹⁵ “Em 1985/1986, a taxa real de escolarização no nível secundário era de 17,6%, contra taxas médias dos países da OCDE superiores a 60%. Apesar de uma rápida recuperação realizada nos anos oitenta, noventa e dois mil (em 1991/1992, a taxa já era de 40,3%; em 1995/1996, era de 59,2%; em 1998/1999 era de 62,5%; em 2004/2005 era de 59,8% e em 2010/2011 alcançava os 72,5%), nunca a escolarização a este nível, em Portugal, deixou de estar muito afastada da média europeia e dos países mais desenvolvidos.” (Azevedo, 2019, p. 2)

do ensino secundário geral, demasiado académico e formatado para o acesso ao ensino superior, pela débil atratividade do nível secundário de ensino e formação profissionalizante e pela imposição do “crescimento zero” ao ensino profissional. Assim, após o ano de 95/96 verifica-se, em simultâneo, o aumento e a estagnação da oferta e da procura dos cursos tecnológicos e profissionais, sublinhando-se a diminuição da frequência de cursos tecnológicos em escolas secundárias, com taxas de aproveitamento no tempo próprio estimadas em 30%, e uma procura muito superior à oferta por cursos profissionais em escolas profissionais, com taxas de aproveitamento muito elevadas (*Id. Ibid.*).

Segundo o autor, a política de “crescimento zero” imposta ao ensino profissional poderia ser provavelmente explicada, por um lado,

pele receio que a administração educacional tem de que o acolhimento desta orientação da procura social se venha a traduzir numa diminuição ainda maior do número de ingressos no ensino superior, subsistema este que a mesma administração tem permitido que cresça permanentemente (*Id. Ibid.*, p. 41-42)

mas também por uma razão central que se relaciona com um “estrangulamento” ao nível do financiamento do Fundo Social Europeu (FSE) que limitava a expansão da oferta. Sendo as EP financiadas pelo FSE e tendo este um orçamento definido para o “crescimento zero” é este também um fator importante e determinante para o alargamento da oferta formativa qualificante em escolas profissionais. Este facto, só poderia ser contornado se o orçamento de Estado contemplasse a verba em falta para anular este “crescimento zero”, algo que nunca ocorreu. Fica assim, a efetiva promoção do ensino tecnológico/profissional no plano das intenções políticas.

Azevedo (2009) caracteriza o período compreendido entre 1994 e 2004 para o ensino profissional em Portugal como uma “travessia no deserto”, apontado uma outra hipótese explicativa para a clara travagem na expansão deste modelo de ensino, que seria a constante “desconfiança política e ideológica” manifestada pelos Governos deste período, originando problemas, tanto ao nível do apoio técnico, como de financiamento estatal dos projetos destas escolas¹⁶.

¹⁶ Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 4/98, acabam os contratos-programa celebrados entre as escolas profissionais e o Ministério da Educação, passando a ser exigida a constituição de entidades proprietárias das escolas profissionais que poderiam ser promovidas por pessoas singulares, pessoas coletivas ou ainda por outros Estados ou organizações internacionais de que Portugal fizesse parte.

Como refere Azevedo (2009, p. 26), havia uma questão que se discutia em privado, mas não publicamente: “para quê autorizar o crescimento do número de jovens a frequentar as escolas profissionais, com elevada procura, quando havia falta de alunos nas escolas secundárias e o número de professores com horários incompletos e sem horário continuava a aumentar?”

Atendendo ao número de alunos que frequentaram EP, neste período de 10 anos, verificava-se claramente a situação que se viveu, uma vez que se constatou um crescimento de apenas 4000 alunos, passando-se de, cerca de, 26.000 em 1994/1995, para, cerca de, 30.000 em 2004/2005 (Id. Ibid.).

Para além da questão antes enunciada, apenas em privado, a desconfiança política e ideológica relativamente ao ensino profissional era manifestada publicamente, apontando-se outras razões políticas para esta travagem: a necessidade de o modelo ser avaliado devidamente e consolidado, a existência de um sistema de financiamento precário e a necessidade de revisão do regime jurídico das EP e das equipas de gestão pedagógica. Por outro lado, o discurso, embora de forma não tão explícita, fazia transparecer outras razões, tais como o facto de as EP terem sido criadas por iniciativa de instituições locais de natureza diversa, e o regresso ao argumento de que as EP seriam uma resposta facilitadora da reprodução de desigualdades sociais, na medida em que seria uma segunda ou terceira escolha para alunos provenientes de meios socialmente mais desfavorecidos. (Id. Ibid.)

Por último, terminamos a análise deste período com o anúncio no programa do XV GC da “suspensão do processo de revisão curricular do ensino secundário de forma a evitar a dispersão de currículos e conteúdos e o aumento da despesa pública sem ganhos evidentes de qualidade”, que acabou por não trazer efeitos práticos depois da revisão curricular do ensino secundário implementada em 2001.

Importa também evidenciar que entre o XIII GC e o XV GC (1995-2002),

foi constante a desconfiança política e ideológica com que foi olhado o novo ensino profissional, visto como potencialmente facilitador da reprodução das desigualdades sociais, na esteira de uma histórica e antiga estigmatização social e política a que o “ensino técnico” tinha sido condenado e na sequência da erradicação de qualquer formação deste tipo no sistema de ensino regular, no pós-Abril de 1974 (Azevedo, 2019, p. 19).

Num contexto em que durante mais de uma década não foi possível o crescimento da oferta de cursos profissionais nas EP e em que a procura por esta via de ensino excedia largamente a oferta¹⁷, os cursos tecnológicos das escolas secundárias foram perdendo alunos, quando comparados com os cursos profissionais, o que se poderá explicar pelo facto de nos cursos tecnológicos as taxas de transição e de conclusão serem baixas, por haver mais elevadas taxas de abandono, pela excessiva escolarização destes cursos quando comparados com a estrutura modular e o modelo pedagógico inovador dos cursos profissionais (Id. Ibid.).

Na perspetiva de Azevedo (2019), esta conjuntura foi crucial para o sucesso do ensino profissional, para a elevada procura por esta modalidade de ensino, e que “o fizeram passar tão velozmente, nos anos dois mil, de um ensino quase “marginal” e tolerado para o topo das prioridades políticas” (Id. Ibid., p. 22).

Antunes (2019, p. 65) apresenta-nos uma outra análise deste contexto em que destaca o seguinte: “no sistema de ensino regular, onde havia vagas, estavam criados exames nacionais (...), no sistema de escolas profissionais e no sistema de aprendizagem, onde não havia exames, o acesso era condicionado”, o que fez com que durante mais de uma década os jovens, especialmente os oriundos das classes média e baixa, fossem confrontados “com a retenção repetida seguida de desistência, no sistema regular, ou com a exclusão, pela via da limitação de vagas no sistema não regular de educação profissional”.

Com David Justino como Ministro da Educação, entre 2002 e 2004, iniciam-se esforços para a implementação de uma reestruturação curricular do ensino secundário, como tentativa de promover o crescimento do ensino profissional envolvendo as escolas secundárias, seguida de uma política de anulação dos cursos tecnológicos das escolas secundárias¹⁸ e de criação de cursos secundários profissionais nestas escolas (Azevedo, 2019).

¹⁷ A título de exemplo, no ano letivo de 2002/2003, apenas 43% dos jovens que procuravam esta modalidade de ensino conseguiram colocação em escolas profissionais (Azevedo, 2019)

¹⁸ Esta substituição foi posteriormente concluída no ano letivo de 2009/2010 (Azevedo, 2019)

3.3.3. Período de Governação 2005-2020: Generalização do ensino profissional e regressão da frequência

Portugal chega a 2005/2006 “com uma taxa de escolarização do ensino secundário significativamente mais baixa (54,2%) do que aquela verificada dez anos antes (58,8%)” (Antunes, 2019, p. 63). Na década de 1994/1995 a 2004/2005, as taxas de transição no secundário reduziram em cerca de 11% e as de conclusão reduziram 20% (CNE, 2007, pp.104-106).

Os resultados ao nível da transição e conclusão no ensino secundário evidenciavam a imperatividade de se realizar uma reestruturação curricular deste nível de ensino, num contexto em que o poder político se encontrava muito pressionado pelas políticas europeias de educação e formação, circunstâncias decisivas para que a estrutura do ensino secundário fosse efetivamente alterada (Antunes, 2020).

Todo este período governativo é, segundo Antunes (2019), influenciado pelos Programas Europeus Educação & Formação 2010 e Educação & Formação 2020, pela *Iniciativa Novas Oportunidades* [2005-2011], pela política de austeridade resultante do período de intervenção externa da *troika* [período 2011-2015] e pelo apoio da esquerda parlamentar para constituição dos últimos dois governos [período 2015-2019].

O quadro 6 elucida-nos sobre os programas de governo em que são mencionadas estas orientações ou medidas políticas, e acrescenta as novas que são afirmadas tendo em conta o panorama do sistema de ensino secundário em Portugal.

Quadro 7. As orientações gerais e medidas políticas enunciadas do XVII ao XXII Governo Constitucional¹⁹

N.º	Orientações e medidas políticas enunciadas para a EFP	Frequência (I-XXII GC)	PROGRAMAS DE GOVERNO					
			XVII (05-09)	XVIII (09-11)	XIX (11-15)	XX (15)	XXI (15-19)	XXII (19-at.)
1	Coordenação entre ensino, formação profissional e mercado de trabalho	27						
2	Reforma estrutural do sistema educativo	26						
3	Promoção do ensino tecnológico/técnico/profissional	25						
4	Universalidade do ensino	21						
5	Cumprimento da escolaridade obrigatória	21						
6	Melhoria da qualidade do ensino	18						
7	Apoio da ação social escolar	17						
23	Combate ao insucesso escolar	17						
9	Combate ao abandono escolar precoce	13						
10	Orientação escolar/vocacional/profissional	13						
13	Comparação com indicadores/resultados europeus	8						
25	Diversificação da oferta formativa	8						
14	Aumento dos níveis de certificação e qualificação	8						
26	Promoção do sucesso escolar	7						
15	Alargamento da escolaridade obrigatória (para 12 anos)	7						

¹⁹ Neste quadro, com a cor azul assinalam-se as orientações e medidas políticas que transitam dos Programas de Governo analisados anteriormente (I ao IX GC) para o III período em análise. Com a cor amarela numeram-se e identificam-se as orientações e medidas políticas enunciadas nos programas de governo do II período em análise e que transitam para o III. Com a cor verde assinalam-se as orientações e medidas políticas que surgem entre o XVII e o XXII GC.

16	Aumento da empregabilidade dos jovens	6						
20	Possibilidade de permeabilidade entre vias do ES	4						
37	Aumento do n.º de jovens em percursos formativos qualificantes	4						
38	Reconhecimento social das diferentes vias do ES	4						
28	Criação de uma rede de oferta formativa articulada	3						
30	Percentagem de alunos nos cursos profissionais idêntica à dos CCH	2						
31	Cursos CEF e ER diurno como solução para jovens entre 15 e 18 anos	2						
39	Aposta no sistema dual de formação profissional	1						
40	Atualização da LBSE	1						
41	Integração CP na rede de oferta concelhia/regional	1						

Fonte: Programas de Governo [XVII a XXII]

Constata-se que orientações ou medidas do primeiro período governativo permanecem nos programas de governo deste terceiro período em análise, tais como, a universalidade do ensino, o cumprimento da escolaridade obrigatória, as melhorias e/ou o reforço dos serviços de ação social escolar e dos apoios sociais, o combate ao abandono escolar precoce, a necessidade de aumentar os níveis de educação, formação e qualificação da população portuguesa, o alargamento da escolaridade obrigatória (agora não para 9 anos como enunciada no primeiro período, mas para 12 anos), a melhoria da qualidade do ensino, a criação e/ou implementação de serviços de orientação vocacional e profissional, ou a possibilidade de permeabilidade entre vias do ensino secundário.

Em termos de EFP, continua a intenção política, embora expressa em apenas dois dos programas de governo, da necessidade de coordenação entre ensino, formação profissional e mercado de trabalho (XVII e XXI GC), da reforma estrutural do sistema educativo (XVII e XX GC) e do aumento da empregabilidade dos jovens (XVIII e XIX GC).

No que se refere à permeabilidade entre vias de ensino, é importante salientar que, apesar de ser uma medida política ancorada no facto de as quatro modalidades de conclusão do ensino secundário terem sido definidas com uma matriz curricular comum, que é o fundamento para serem consideradas equivalentes em termos de conclusão deste ciclo de ensino, a verdade é que esta *permeabilidade* é muito difícil de concretizar na prática.

A propósito da adoção do conceito de *permeabilidade*, na perspetiva de Alves (2020), historicamente assistimos a uma “licealização” curricular, progressivamente implementada através da eliminação de quaisquer horas de componente técnica nos cursos gerais e do abandono do conceito de equivalência de percursos formativos do nível secundário em detrimento da *permeabilidade* entre cursos do ensino secundário, o que revela uma hierarquização escolar de saberes e competências ainda marcada pela histórica dualização liceu/técnico.

Já em relação ao segundo período governativo em análise, persiste o anúncio do combate ao insucesso escolar e a promoção do sucesso escolar, a necessidade de se diversificar a oferta formativa, a criação de uma rede de oferta formativa articulada, prosseguir a meta e ter uma percentagem de alunos nos cursos profissionais igual à dos CCH e a criação de cursos de dupla certificação para jovens entre 15 e 18 anos sem o ensino básico concluído.

Foi em 2005, no XVII GC, que o ensino profissional passa efetivamente a expandir-se de forma muito rápida, não só nas EP, mas principalmente das escolas secundárias públicas²⁰, onde como refere Azevedo (2009, p. 27) “tinha sido até então quase ignorado”, descredibilizado e marginalizado. E, dado este contexto, é evidente que a oferta deste tipo de ensino continuará a ser, em regra, desvalorizada e orientada para os jovens do insucesso no ensino geral do 3.º ciclo do ensino básico.

É com a publicação do Despacho n.º 14758/2004 que se fortalece a viabilidade de oferta de cursos profissionais em escolas secundárias públicas e escolas do ensino particular e cooperativo.

A publicação deste normativo “fecha” a proclamada reforma e revisão curricular do ensino secundário que vinha a ser proclamada e reclamada desde o XIII GC (Azevedo, 2019) e que foi suspensa com a entrada em funções do XV GC, e define “as condições de gestão pedagógica e organizacional a observar pelas escolas públicas que se proponham ministrar os referidos cursos, e, ao mesmo tempo, estabelecer que, durante o primeiro ciclo de formação a iniciar já no próximo ano lectivo, o referido funcionamento decorrerá em regime de experiência pedagógica.” (Despacho n.º 14758/2004, p. 11127).

Esta opção política da generalização do ensino profissional é assim implementada “por decreto”, sem que tivesse havido uma efetiva preparação das escolas estatais para abraçarem esta nova oferta, sem qualquer ligação com as escolas profissionais que, à data, tinham 15 anos de experiência pedagógica de realização de cursos profissionais. A experiência piloto iniciou, mas, em muitos casos, faltou todo o trabalho de preparação das escolas em termos de preparação instalações e aquisição de equipamentos, bem como foi notória a falta de formação de professores e formadores para lecionarem em cursos profissionais.

Com a entrada em vigor do XVII GC são implementadas duas medidas políticas marcantes para o ensino secundário, previstas no seu programa: o alargamento da escolaridade obrigatória e a generalização dos cursos profissionais noutras escolas que não as profissionais de iniciativa privada. Estas medidas são apresentadas no programa de governo como duas das cinco “mudanças fundamentais” ao nível da expansão da

²⁰ Este processo de alargamento do ensino profissional iniciou com um projeto piloto, ainda com David Justino no Ministério da Educação, entre 2004 e 2006, através do qual se planeava uma criação lenta e gradual dos cursos profissionais nas escolas secundárias. O ano letivo 2004-2005 foi o primeiro em que as escolas secundárias iniciaram o desenvolvimento de cursos profissionais.

educação e formação de nível secundário, designadamente: “tornar obrigatória a frequência de ensino ou formação até aos 18 anos de idade, mesmo quando os jovens já se encontrem inseridos no mercado de emprego” e “alargar a oferta de cursos tecnológicos, artísticos e profissionais, de forma a aumentar o número de jovens que seguem esses percursos formativos;” (XVII Programa de Governo, p. 46). Relativamente a esta segunda mudança, o programa de Governo assume como urgente “a aproximação entre as escolas secundárias, as escolas profissionais e os centros de formação profissional, criando uma rede de oferta articulada e complementar” (Id. Ibid., p. 43), estabelecendo como “objectivo fundamental do Governo a crescente aproximação entre o ensino secundário e o sistema de formação profissional, evitando, assim, o desperdício de energias e recursos.” (Id. Ibid., p. 47)

Apesar de manifestado como intenção política, a apregoada aproximação entre ensino secundário e ensino profissional, parece-nos que não saiu do papel, nem no que se refere à existência de uma rede de oferta formativa articulada e complementar, nem no desperdício de energias e recursos físicos e humanos.

Referindo-se em particular ao caso da CIM Alto Minho, Presa e Alves (2019) evidenciam a falta de visão comum do território, de preocupação em rentabilizar as instalações, os equipamentos e os recursos técnicos e humanos para fazer a formação que é necessária e ajustada por não existir discussão e uma efetiva negociação entre as escolas locais. Tal implicaria que se reconhecessem a multiplicidade de interesses, conflitos, ações grupais e de relações de poder que coexistem neste processo entre as várias organizações envolvidas, desde o nível macro ao micro.

No XVIII GC, sob o desígnio “Mais e melhor educação para todos”, o programa de governo apresenta como objetivos fundamentais a consolidação da concretização da universalização da frequência da educação básica e secundária, entre os 5 e os 18 anos, que se efetiva através da publicação da Lei n.º 85/2009, e da qualificação dos jovens e adultos que entram no mercado de trabalho sem habilitações de nível secundário.

A generalização do ensino profissional a outras escolas teve, na retaguarda, todo o entorno dado à iniciativa Novas Oportunidades (2006-2010), cujo principal objetivo seria o de facilitar e impulsionar o acesso à escolaridade por parte da população (jovens e adultos), visando aumentar os níveis de escolarização e de qualificação dos portugueses (Cerqueira

& Martins, 2011) e, acontece em simultâneo, com o alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos.

No caso dos jovens, a iniciativa Novas Oportunidades estabelecia como objetivo a possibilidade de os alunos poderem frequentar, nas escolas secundárias (públicas e privadas), cursos profissionais, visando o aumento do seu nível de qualificação para um patamar mínimo correspondente ao do nível secundário, diversificando as ofertas formativas de dupla certificação (Id. Ibid.).

As metas estabelecidas na Estratégia de Lisboa (2000-2010) eram claras: até ao ano de 2010, metade das vagas do ensino secundário seriam ocupadas pela frequência de jovens em cursos tecnológicos e profissionais.²¹

Tal como refere Antunes (2020, p. 32), a “adoção do objetivo político-educacional de alcançar a frequência de 50% dos inscritos em cada uma das vias (académica e profissional” surge suportada pelos relatórios e orientações da OCDE publicados desde 2005 e porque “a fileira da educação profissional é entendida como a via que favorece a concretização da universalização do nível secundário de educação e dos 12 anos de escolaridade obrigatória”.

Importa, no entanto, ter em conta que o aumento exponencial de alunos a frequentar cursos profissionais, resulta da substituição das ofertas de cursos tecnológicos por cursos profissionais, e de uma grande pressão do Ministério da Educação para que em todas as escolas secundárias fosse aberta pelo menos uma turma de cursos profissionais.

Verifica-se também que, a partir do ano letivo 2008/2009, já havia mais alunos inscritos em cursos profissionais nas escolas secundárias do que nas escolas profissionais.

De acordo com Cerqueira e Martins (2011), os dados da extinta Agência Nacional para a Qualificação (ANQ)²², em 2009-2010, referiam que 85% dos jovens que frequentam ofertas de dupla certificação estavam matriculados em cursos profissionais, o que significa um aumento de 185% relativamente ao ano letivo de 2006-2007²³.

²¹ De acordo com os dados do GEPE-ME (2011), no ano letivo 2004-2005 estavam inscritos nas escolas secundárias, em cursos profissionais, 3.676 alunos, mas em 2009-2010 esse número era já de 64.416, constatando-se que o ponto de viragem para este crescimento exponencial ocorreu entre o ano 2005-2006, em que estavam matriculados 3.990, e o ano letivo seguinte, 2006-2007, em que o número de matriculas subiu para 14.981.

²² A ANQ, I.P. foi substituída pela atual ANQEP, I.P.

²³ Como já foi anteriormente referido, o ano letivo 2009/2010 foi o ano em que a substituição dos cursos tecnológicos por cursos profissionais foi concluída, o que foi um fator determinante para este aumento de 185% de alunos matriculados em cursos profissionais. Entre 2001/2002 e 2006/2007 frequentavam cursos

Relativamente ao número de escolas públicas com oferta de cursos profissionais, em 2008-2009 a oferta de cursos profissionais já existia em 472 das 500 escolas secundárias públicas, registando-se uma taxa de cobertura de 90%, ultrapassando as EP. Neste ano letivo, cerca de 40% dos alunos inscritos em cursos profissionais frequentavam EP, estando os restantes 60% inscritos em escolas públicas (Id. Ibid.).

Como afirma Azevedo (2009), esta medida política poderia ser uma mais-valia para as escolas secundárias, carregadas pela sua cultura em que durante décadas desenvolveram o ensino secundário de “matriz liceal”, orientado exclusivamente para o prosseguimento de estudos, na medida em que têm a possibilidade de mudar o seu perfil institucional. No entanto, adverte que esta foi uma medida comunicada administrativamente às escolas, sem qualquer plano de acolhimento e desenvolvimento definido e discutido com as mesmas, num contexto em que a maioria das escolas secundárias “está longe de ter fomentado uma ‘cultura de ensino profissional’” (Id. Ibid., p. 39).

Num contexto de baixos níveis de escolarização da população, esta criação administrativa de cursos profissionais nas escolas secundárias e a sua rápida expansão, comporta um risco muito elevado de desvirtuar e descapitalizar o sucesso educativo alcançado pelo ensino profissional nas escolas profissionais. “em muitas escolas secundárias, a canalização dos “meninos do insucesso” para os cursos profissionais, criando um novo tipo de “guetização” e uma nova “solução educativa” para os jovens que reprovam e que “não estão preparados para prosseguir estudos superiores”, o que era expectável num quadro institucional em que o ensino liceal é hegemónico.” (Id. Ibid., p. 40)

Comungamos da análise de Azevedo (2019, pp. 39-40), quando afirma que

o momento em que o ensino profissional atinge o auge do seu desenvolvimento, chegando agora a todo o tipo de escolas, deixando a sua “marginalidade” (...), é o mesmo momento em que o ensino profissional corre mais riscos de desaparecer como referencial positivo, como atenção à progressão de cada aluno, como oportunidade educativa alternativa e de sucesso, como construção local e autónoma de propostas educativas promotoras de boa inserção socioprofissional, como dinâmica socioeducativa sustentada na confiança social, como boa preparação de técnicos para as necessidades do desenvolvimento do país.

tecnológicos, em média, 18,5% dos alunos, enquanto os cursos profissionais eram frequentados, em média, por 10,5% dos alunos (Estatísticas da Educação, 2014).

Entendemos este alerta na medida em que “a criação administrativa desenfreada de cursos de ensino profissional nas escolas secundárias também comporta um risco muito elevado de desvirtuar e descapitalizar o sucesso educativo alcançado pelos alunos do ensino profissional nas escolas profissionais” (Azevedo, 2019, p. 39).

Em jeito de balanço, realizado à data de 2009, Azevedo afirma

nunca o ensino profissional alcançou tanto sucesso político, nunca ele esteve tão próximo de poder vir a ser um referente para a organização pedagógica de todo o nível secundário de ensino e formação e, no entanto, nunca terá estado tão perto o princípio do fim do ensino profissional, tal como foi criado, desenvolvido e bem sucedido. (Id. Ibid., p. 43)

Após seis anos de governação do XVII e XVIII GC, inicia-se a “deriva do ensino dual” com a entrada em funções do XIX GC.

Em 2011 é anunciado que, no ensino secundário, a grande aposta seria a criação de um “sistema de formação dual”, que articulasse a formação teórica das escolas profissionais com a formação prática nas empresas, adiantando que “as empresas devem ser incentivadas a apoiar os perfis profissionais, devendo também ser chamadas a ajudar a execução da formação prática, assim facilitando a transição para o mercado de trabalho” (Governo de Portugal, 2011, p. 119). No ano seguinte, a Portaria n.º 292-A/2012 preconizava a abertura dos primeiros cursos vocacionais que eram lançados, sob a forma de experiência-piloto.²⁴

Passados três anos, a Portaria 341/2015 descreve, em nota preambular, que as experiências-piloto implementadas a partir do ano letivo de 2012-2013 “têm vindo a ser alargadas aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, públicas e privadas, que se têm mostrado interessadas”, e que “Através da publicação de despachos anuais têm sido definidos os termos e as condições de apresentação das candidaturas formuladas pelas escolas”.

A referida Portaria, adianta ainda que a experiência-piloto “permitiu estreitar a ligação entre a escola e o mundo social, cultural e empresarial envolvente, sobretudo no caso das

²⁴ A experiência-piloto é lançada em 12 escolas, integrando alunos com idade superior aos 13 anos, com duas retenções no mesmo ciclo ou três retenções em ciclos diferentes, permitindo-lhes completar os 6.º e 9.º anos de escolaridade, mas sem conferirem qualquer qualificação profissional, erradicando do sistema a oferta de Cursos de Educação e Formação (CEF), dirigidos a jovens a partir dos 15 anos e que conferiam qualificação profissional de nível II e equivalência ao 9º ano de escolaridade.

empresas que necessitam, a curto ou a médio prazo, de recursos humanos com uma qualificação específica bem determinada”.

Por outro lado, é também a partir de 2011 que, segundo Antunes (2019, p. 54), “uma fração crescente de jovens, económica e socialmente desfavorecidos e academicamente mais frágeis, tem vindo a ser canalizada para uma via de educação mínima e tendencialmente fora da escola – os cursos de aprendizagem (CA)”, o que se traduziu na estagnação de número de alunos matriculados nas escolas secundárias e escolas profissionais. Foram, assim, definidas políticas públicas para “conter a formação e realização de aspirações e expectativas em torno sobretudo do prosseguimento de estudos superiores, alterando a organização (estrutura, funcionamento e volume) da oferta educativa de nível secundário.” (Id. Ibid., p. 54)

Antunes (2019, p. 69) sugere ainda que os dados de 2012 e 2013 em que se constata ter havido um crescimento no sistema de aprendizagem, na ordem dos 58,5% em termos de número de inscritos, e uma estagnação nos alunos matriculados em escolas secundárias e cursos profissionais, se devem ao facto de a partir de 2011, o governo português “ter assumido uma política de cortes orçamentais em educação que (...) se traduziu pela contenção de abertura de cursos profissionais nas escolas públicas, mas também nas escolas profissionais privadas, e pela ampliação de vagas no sistema de aprendizagem (SA)”.

Segundo a autora, o governo português “planeava aproximar, ou mesmo fundir, os atuais percursos de educação de nível secundário, a fim de torná-los mais conformes com o modelo de aprendizagem dual alemão” (Id. Ibid., p. 71), substituindo todas as modalidades de dupla certificação por um sistema dual. Esta opção política foi, ainda segundo a autora, tornada evidente nas sucessivas medidas que foram sendo tomadas, a partir de 2012, tais como, a limitação ao crescimento de inscrições nos cursos profissionais, o agravamento das condições de acesso ao ensino superior para os diplomados do ensino profissional e o aumento do número de horas de formação em contexto de trabalho nos currículos dos cursos profissionais. Também, na sua perspectiva, esta é uma opção política em que se pretende restaurar o “valor posicional” do diploma obtido pela via da conclusão de um curso científico-humanístico, assim como do diploma do estudante graduado pelo ensino superior, “apertando o filtro de conclusão do primeiro e do acesso ao segundo” (Id. Ibid., p. 71).

Importa também realçar que, paralelamente a esta deriva pelo ensino vocacional, é no ano de 2012, que se lança a partir da ANQEP o desígnio de aposta reforçada no ensino profissional, entendido por esta agência como o conjunto de todas as vias que conferem aos jovens uma dupla certificação. Segundo Silva (2020), a ANQEP deveria, assim, “contribuir para intensificar a procura do Ensino Profissional por pelo menos 50% dos jovens em idade de frequência do Ensino Secundário, até 2020.” (Id. Ibid., p. 430).

No programa do XX GC, que inicia funções no mesmo ano de publicação de referida Portaria, é evidente a continuação da aposta na “valorização do ensino profissional e vocacional”, caracterizado neste programa como tendo uma elevada procura sendo necessário alargar a oferta a todas as regiões do país, relacioná-los com o catálogo nacional de qualificações, assegurar a “reversibilidade das opções por trajetos profissionalizantes e a permeabilidade entre percursos” e, para os cursos profissionais, assegurar a sua “integração na rede de ofertas de nível concelhio ou regional, através de coordenação descentralizada a nível intermunicipal e em estreita colaboração com os institutos politécnicos” (Governo de Portugal, 2015, p. 17-18)

Todo este processo foi desenvolvido, sem qualquer diploma enquadrador do chamado Sistema Dual que o Ministério da Educação pretendia levar a cabo, esquecendo-se que já havia uma rede de oferta de cursos profissionais, os quais sempre foram avaliados muito positivamente pelos agentes económicos e sociais, estando neste período governativo consolidados nas ofertas qualificantes do nosso sistema de ensino.

Este programa de governo anuncia a intenção de proceder à atualização da LBSE a partir de uma reflexão alargada sobre a adequabilidade do seu quadro normativo, atendendo ao tempo presente a que se refere este programa, mas também aos “desafios que se prefiguram nos tempos futuros” (Governo de Portugal, 2015, p. 14)

Esta foi uma medida que acabou por não sair do papel, o que se justifica pela curtíssima duração deste governo, mas também não foi assumido como prioridade nos governos subsequentes.

Quanto aos cursos profissionais, integrados no ensino secundário, assistiu-se a mais um momento de estagnação, na medida em que se passou a privilegiar, também em termos de experiência-piloto, a implementação de cursos vocacionais de nível secundário.

Nos XIX e XX GC, a oferta formativa dos cursos profissionais cristalizou nos 36.000 alunos nas EP.

Neste contexto, o CNE nunca emitiu qualquer parecer favorável, tendo esta medida sido fruto de objeções e de críticas severas.

Como refere Azevedo (2014, sp)

Pela calada, sem qualquer documento enquadrador, sem política em cima da mesa, com a devida explicitação e debate de motivos, modelos e objectivos, o Governo quer instituir o novo “ensino e formação profissional dual”, coisa que existe em Portugal desde 1984, chamando-se entre nós, formação em alternância ou regime de aprendizagem. O modelo “dual” alemão, que alguns iluminados da última hora descobriram recentemente, vigora há muito entre nós, ocupando um segmento da oferta de formação profissional, aquela que é possível que ocupe, dado que a realidade socioprofissional e empresarial da Alemanha não é a portuguesa e esta tem outras virtualidades, que importa saber explorar, em vez de tentarmos entortar a sombra da vara direita, abusando-se do poder que momentaneamente se detém.

Esta, e outras tomadas de posição, contribuíram para que o Diploma não tivesse sido aprovado em Conselho de Ministros, mas o Ministério da Educação continuou, mesmo assim, à margem das ofertas aprovadas nas redes territoriais, que fossem aprovadas as turmas de cursos vocacionais, básicos e secundários, diretamente pelo Gabinete do Ministro da Educação, sem qualquer nexos e articulação.

Com a entrada em funções do XXI GC, em 2015, as políticas de educação e formação foram equacionadas de forma completamente distinta.

A oferta dos cursos profissionais foi continuada, embora sem grande crescimento, atento o argumento da redução da natalidade. Os cursos vocacionais, básicos e secundários, até porque não tinham o necessário enquadramento legal, foram descontinuados.

O programa de governo anuncia a “aposta na qualificação dos portugueses” como meio para a sua valorização e assume como “principal prioridade da política educativa a mobilização da sociedade portuguesa para um combate sem tréguas ao insucesso escolar, que constitui um entrave à qualidade do ensino, à equidade, à aprendizagem e ao cumprimento da escolaridade obrigatória por todas as crianças e jovens.” (XXI Programa de Governo, p. 103)

Relativamente ao ensino secundário, a aposta na sua valorização passa pela adoção de medidas para melhorar a qualidade dos CCH e pela diversificação da oferta formativa, valorizando o ensino profissional e artístico, através da implementação de uma “agenda de valorização do ensino profissional que aposta na expansão e centralidade do ensino

profissional, na sua valorização social e no reconhecimento desta via.” (XXI Programa de Governo, p. 106)

São anunciadas medidas de promoção da qualidade do EP, da sua relação com o mercado de trabalho, entre as quais se destacam: o alargamento do leque de cursos e qualificações de modo a “cumprir os compromissos e metas assumidos junto da EU” (Id. Ibid., p. 106), o reforço de estratégias de diversificação pedagógica, a promoção da ligação da escola à comunidade e à família e a promoção de um “maior reconhecimento do ensino profissional e das qualificações profissionais no âmbito do mercado de trabalho, estabelecendo dinâmicas de cooperação com os parceiros sociais e os conselhos empresariais regionais e potenciando a concertação social e a negociação coletiva para obter um maior reconhecimento das certificações profissionais” (Id. Ibid., p. 107)

É também no XXI GC que se desenvolvem ações com vista a inverter as políticas de acesso ao ensino superior, tornando-o uma efetiva possibilidade para os estudantes que não escolheram a via dos cursos científico-humanísticos no ensino secundário, acabando-se com a hegemonia do modelo criada para estes cursos (Antunes, 2020).

A linha de ação política do XXI GC é continuada no XXII GC que destaca, para além da consolidação das medidas enunciadas, através da aposta na escola pública e do combate às desigualdades à entrada e saída da escola, mencionando medidas como garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória tem um desenvolvimento pleno, o reforço da orientação vocacional dos alunos ou o reforço das políticas de ação social escolar.

Tal como é referido no ponto intitulado “Qualificação dos Portugueses: menos insucesso, mais conhecimento, mais e melhor emprego” das Grandes Opções do Plano (GOP) para 2017, um dos desafios-chave que é identificado como prioritário prende-se com os elevados níveis de insucesso escolar, que conduzem ao abandono escolar precoce dos jovens, fazendo com que estes fiquem com baixos níveis de qualificação à saída do sistema educativo.

Afirmando que as qualificações são entendidas como fundamentais para o aumento dos níveis de empregabilidade e de competitividade do país, as GOP (Governo de Portugal, 2016, p. 16) destacam como estratégias de ação a prosseguir no período 2017-2019:

Diversificação e qualificação da oferta formativa no ensino secundário, rejeitando a dualização precoce e apostando no ensino profissional, sobretudo ao nível do secundário, sem deixar de assegurar a permeabilidade entre vias de ensino. Nestes termos, procurar-se-á um reforço do ajustamento da oferta às necessidades regionais e

setoriais do mercado de trabalho, a gestão flexível do currículo e a diversificação dos percursos formativos de dupla certificação.

Fazendo uma brevíssima retrospectiva histórica dos 41 anos de democracia, comemorados em 2015, ano em que a primeira geração de jovens completou obrigatoriamente os 12 anos de escolaridade obrigatória (o que não significa necessariamente a obtenção de um diploma do ensino secundário), percorreu-se “um longo caminho, com um ritmo muito desigual e largos períodos de estagnação, para que os “portões” do ensino secundário se abrissem aos 74,3% de estudantes entre os 15 e 17 anos inscritos em 2013/14” (Antunes, 2019, p. 71).

Apesar da promoção política do ensino profissional ser constante nos programas de governo analisados, a partir de 1989, ano da sua criação, percebemos hoje que os desafios para que esta via de ensino seja efetivamente reconhecida como de igual valor à via de ensino dos CCH são inúmeros, necessita da implementação de dinâmicas articuladas e conjugadas de afirmação e reconhecimento social, escolar e empresarial (Alves, 2020).

3.3.4. A frequência dos termos “educação-formação”, “educação”, “formação”, “qualificação”, “orientação vocacional”, “ensino profissional” e “formação profissional” nos vinte e dois Programas de Governo

Feita a descrição e respetiva interpretação, pareceu-nos que neste estudo seria importante também realizar, para melhor compreensão desta problemática, uma análise da frequência nos programas de governo dos termos “associação educação-formação”, “educação”, “formação”, “qualificação”, “orientação vocacional”, “ensino profissional” e “formação profissional”, fazendo um ensaio complementar de interpretação do seu significado.

Segundo a classificação de Vala (2009), optamos por um tratamento simples de análise de ocorrências, através do qual se contabilizaram as frequências nos capítulos de cada programa de governo relacionados com o tema da educação e com o ensino secundário.

No caso dos termos “educação” e “formação” realizou-se uma dupla análise: a contabilização *per si* de cada termo e a contabilização do seu aparecimento enquanto temas associados, denominando, nesta situação, o termo como “associação educação-formação” ou apenas “educação-formação”.

Depois de realizada a análise de conteúdo, estes foram os termos que se evidenciaram e que consideramos que poderiam caracterizar cada período governativo, quer pela quantidade de vezes que surgem nos programas de governo, quer pela sua ausência.

Contabilizamos, por um lado, os termos em associação “educação-formação”, “educação” e “formação” pela sua centralidade no tema deste estudo e na ação governativa. Por outro lado, contabilizamos o aparecimento dos termos “qualificação”, “orientação vocacional”, “ensino profissional” e “formação profissional” por estarem diretamente relacionados com a opção da via profissionalizante no nível do ensino secundário do sistema educativo.

Os resultados foram obtidos com recurso ao programa de *software* MAXQDA, tendo sido também realizado um trabalho de categorização que nos permite perceber de que forma estes termos foram referenciados em cada programa de governo.

A observação destes resultados de cariz mais quantitativo será completada neste subcapítulo por uma análise de cariz qualitativa, em que se transcrevem os segmentos dos programas de governo considerados mais significativos e relevantes para este estudo e para a compreensão ao longo do tempo deste tema na agenda política governativa.

Consideramos ainda que seria pertinente, na elaboração do quadro com os resultados referentes às frequências dos termos chave selecionados, identificar os protagonistas de cada governo constitucional ao nível da liderança, pelo desempenho do cargo de primeiros(as) ministros(as), e ao nível do ministério da Educação, pelo desempenho do cargo de ministros(as) da educação.

Quadro 8. Frequências dos termos chave entre o I e o XXII GC

GC	Primeiros- -Ministros	Ministros da Educação	Associação: educação- formação	Educação	Formação	Qualificação	Orientação vocacional	Ensino Profissional	Formação profissional
I	(1976–1978) Mário Soares	Sottomayor Cardia	0	3	0	0	1	0	0
II	(1978) Mário Soares	Sottomayor Cardia	0	1	0	0	1	0	6
III	(1978) Nobre da Costa	Lloyd Braga	0	1	0	0	0	0	4
IV	(1978–1979) Mota Pinto	Valente de Oliveira	0	1	0	0	1	0	0
V	(1979–1980) M ^a Lurdes Pintassilgo	Veiga da Cunha	0	0	0	0	0	0	0
VI	(1980–1981) Sá Carneiro/Freitas do Amaral	Pereira Crespo	0	2	0	0	2	0	1
VII	(1981) Francisco Pinto Balsemão	Pereira Crespo	0	8	1	0	2	0	3
VIII	(1981-1983) Francisco Pinto Balsemão	Fausto da Silva	0	3	0	0	1	0	0
IX	(1983–1985) Mário Soares	Augusto Seabra	0	3	2	0	1	0	1
X	(1985-1987) Cavaco Silva	Deus Pinheiro	0	3	0	0	0	0	2

XI	(1987-1991) Cavaco Silva	Roberto Carneiro	0	4	0	0	1	0	1
XII	(1991-1995) Cavaco Silva	Manuela F. Leite	0	3	0	0	1	0	0
XIII	(1995-1999) António Guterres	Marçal Grilo	1	11	4	3	2	0	1
XIV	(1999-2002) António Guterres	Júlio Pedrosa	2	6	3	5	3	0	1
XV	(2002-2004) Durão Barroso	David Justino	5	6	4	0	0	1	2
XVI	(2004-2005) Santana Lopes	Carmo Seabra	4	5	3	1	0	1	2
XVII	(2005-2009) José Sócrates	M. ^a Lurdes Rodrigues	3	10	5	2	1	0	4
XVIII	(2009-2011) José Sócrates	M. ^a Lurdes Rodrigues	0	4	3	1	1	1	1
XIX	(2011-2015) Passos Coelho	Nuno Crato	0	2	0	0	0	0	1
XX	(2015-2015) Passos Coelho	Nuno Crato	1	2	1	0	2	1	0
XXI	(2015-2019) António Costa	Tiago Brandão Rodrigues	1	4	1	2	1	3	0
XXII	(2019-2021) António Costa	Tiago Brandão Rodrigues	0	2	0	0	1	1	0
TOTAL			17	84	27	15	22	8	30
%			8%	41%	13%	7%	11%	4%	18%

203

Fonte: Programas de Governo – tema *educação* – secção *ensino secundário*

A análise que agora faremos seguirá a metodologia adotada no subcapítulo anterior, no qual optamos pela análise aos programas de governo em três períodos: I – IX GC (1976 – 1985), X – XVI GC (1985 – 2005) e XVII – XXII GC (2005 – atualidade).

Na análise das frequências referentes ao primeiro período governativo, é evidente a ausência total dos termos “educação-formação”, “qualificação” e “ensino profissional”, sendo muito pouco expressiva as menções aos termos “formação”, “orientação vocacional” e “formação profissional”.

O contexto político deste período, muito marcado pela Revolução de 1974 e pela extinção do ensino técnico profissional diurno em Portugal, que “reduziu” o ensino secundário em Portugal ao ensino liceal, poderão explicar, desde logo, a ausência ou a pouca representatividade dos termos relacionados com a formação qualificante dos jovens.

Para melhor compreensão dos dados, importa realçar que, neste período, os programas de governo elaborados, no que concerne ao tema da educação e ao ensino secundário em particular, eram muito pouco extensos, concentrando-se apenas na redação de uma ou duas páginas. Note-se que as frequências contabilizadas variam no intervalo de 0 e 8.

Efetivamente, “educação” é o termo cuja frequência se contabiliza em praticamente todos os programas de governo, com maior incidência no VII GC (8) e com igual frequência (3) no I, VIII e IX GC, governos em que Mário Soares e Francisco Pinto Balsemão exerceram o cargo de Primeiro-Ministro.

O termo “formação profissional” está ausente no I, IV, V e VII GC, mas aparece com frequências de 6, 4 e 3 no II, III e VII GC, respetivamente.

Apesar de as frequências do termo “orientação vocacional” se situarem apenas nos valores entre 1 e 2, o termo aparece referenciado em praticamente todos os programas de governo²⁵.

No quadro seguinte, destacamos os segmentos dos programas analisados que contribuem para compreendermos em que contexto estes termos foram utilizados nestes governos constitucionais.

²⁵ Note-se que no V GC se registou uma frequência de zero em todos os termos. Efetivamente, neste programa de governo não há um capítulo específico para a Educação. As referências ao “sistema escolar” (VGC, p. 18), aparecem num subponto do ponto 3., denominado “Medidas na área cultural”.

Quadro 9. Orientações e medidas políticas associadas aos termos “educação”, “formação profissional” e “orientação vocacional” entre o I e o IX GC

Termos	GC	Orientações e medidas políticas anunciadas
Educação	I	<ul style="list-style-type: none"> • “O Governo combaterá as discriminações pessoais, sociais e regionais no acesso à educação”; • “Criação de um conselho nacional para educação e ciência (...) de modo a permitir apoiar o Governo na definição da sua política de investigação científica e de desenvolvimento da educação e cultura”;
	VII	<ul style="list-style-type: none"> • “Os grandes objectivos da educação visam proporcionar a cada português condições para uma melhor realização pessoal.” • “As desigualdades na educação perpetuam-se e aprofundam-se ao longo de toda a vida, desfavorecendo os que, à partida, são mais desprotegidos.” • “A acção do Governo da Aliança Democrática, na área da Educação e Ciência, será norteadas pelas seguintes preocupações fundamentais: · Revisão global da política educativa; · Reajustamento da estrutura orgânica do Ministério; · Lançamento de medidas sectoriais inadiáveis.” • “retomar-se-á o projecto de criação do Conselho Nacional de Educação, como órgão superior de consulta e apoio que tem como objectivo garantir a adequação do sistema educativo ao interesse público.” • “Na educação e no ensino deverá haver liberdade de opções e de escolha de modelos educativos. Só assim se realiza o direito de aprender. Só assim se confere aos pais o direito inalienável de escolha da educação para os seus filhos.” • “Só haverá autêntica liberdade de aprender se não existirem constrangimentos económicos e sociais que limitem as famílias ao acesso e qualidade de educação dos seus filhos.” • “Impõe-se que o Governo, e particularmente o Ministério da Educação e Ciência, invista na satisfação dos anseios profundos da juventude, através da melhoria de qualidade do ensino, de condições para uma efectiva preparação para a vida e de apoio decidido às suas organizações.”

VIII	<ul style="list-style-type: none"> • “O sistema educativo tem por objectivo proporcionar aos cidadãos condições para uma melhor realização pessoal das suas aspirações e capacidades, favorecer uma maior possibilidade de usufruir os bens da cultura e fornecer conjunto de hábitos e instrumentos para uma eficaz adaptação à vida activa de cada um, quer no domínio do campo profissional, quer na participação, renovação e criação dos fenómenos sociais, quer ainda nos mais diversos aspectos do viver quotidiano.” • “A acção do Governo nas áreas de Educação e do Ensino tem como objectivos fundamentais expandir, modernizar a descentralizar o sistema educativo.” • “será criado o Conselho Nacional de Educação, órgão de consulta e apoio que garantirá a permanente adequação do sistema educativo ao interesse público.” • “Na educação e no ensino deverá haver liberdade de opções e de escolha de modelos educativos. Só assim se realiza o direito de aprender, só assim se confere aos pais o direito inalienável de escolha da educação para os seus filhos.”
IX	<ul style="list-style-type: none"> • “Cumprimento da obrigação constitucional de democratização da educação, assegurando a todos os cidadãos a igualdade de oportunidade de acesso e sucesso escolar, enquanto direito fundamental e indeclinável, no respeito ela liberdade de aprender e de ensinar, tanto em estabelecimentos de ensino público como particular ou cooperativo.” • “Reconhecimento de que a educação, na actual crise económica, social e moral, constitui um factor decisivo para a reconstrução do País, pois dela depende a preparação da juventude através do saber, da criação e do trabalho, pelo que importa adaptá-la com realismo às nossas circunstâncias concretas tornando-a um factor de desenvolvimento, progresso e equilíbrio.” • “Sujeição das reformas do ensino a prévia consulta de um conselho nacional de educação, constituído por representantes dos pais, dos alunos, dos professores e das forças sociais, bem como por personalidades de reconhecida autoridade espiritual, moral e cívica.” • “Apresentação à Assembleia da República de uma proposta de lei de bases do sistema do ensino que retome, melhorando, o contributo de outros projectos anteriormente submetidos ao Parlamento e que tenha em conta os grandes objectivos da educação e as condições da sociedade portuguesa, de modo a promover a sua democratização progressiva.”

Formação profissional	II	<ul style="list-style-type: none"> • “Estabelecimento de eficaz articulação com o Ministério do Trabalho para, através dos centros de formação profissional, completar a formação profissional iniciada no curso geral do ensino secundário e realizar estágio para os alunos dos cursos complementares. A ligação entre a escola e as estruturas de apoio do Ministério do Trabalho permitirá, através de um planeamento adequado, combater, a médio prazo, as enormes dificuldades existentes no primeiro emprego.” • “Criação de uma comissão permanente interministerial com o objectivo de estudar, planear e programar acções visando a coordenação entre o ensino, a formação profissional e o mercado do trabalho e de procurar soluções conjunturais para a situação de quantos, pretendendo ingressar no mercado do trabalho, possuem apenas a preparação do ensino secundário, sem formação específica para o exercício de qualquer profissão.” • “Sistematização das acções de formação profissional em funcionamento nos departamentos ministeriais de tutela e criação de um sistema de certificação que permita a permeabilidade com o sistema escolar.”
	III	<ul style="list-style-type: none"> • “A integração de componentes de formação vocacional nos cursos complementares do ensino secundário, alargado para três anos, na perspectiva da transformação do actual ano propedêutico.” • “O ensino secundário vive actualmente um momento de reorganização que abrange, designadamente, uma alteração estrutural e pedagógica dos Cursos Complementares, com a introdução de componentes de formação vocacional e um previsível alargamento para três anos de duração.”
	VII	<ul style="list-style-type: none"> • “A formação adequada para o emprego e, inserção no mundo do trabalho, é um aspecto a ter em devida conta na organização do sistema educativo. Para a maioria dos educandos e suas famílias o sistema educativo é visto como meio de obter um melhor emprego.” • “o Governo prestará todo o seu esforço ao desenvolvimento de uma via profissionalizante de ensino ao nível terminal do ensino secundário e instalará definitivamente o ensino superior orientado para a formação vocacional.”

		<ul style="list-style-type: none"> • “A acção educativa bem compreendida ultrapassa o simples aspecto da instrução e da aquisição de conhecimentos. No processo educativo incluem-se valências formativas, culturais e de preparação para a vida, as quais serão intensificadas através da melhoria dos currículos e programas de ensino que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades de cada um.”
	IX	<ul style="list-style-type: none"> • “Reestruturação do sistema educativo através de uma revisão gradual das sequências curriculares e dos programas, adequando os a uma orientação pedagógica que permita a conjugação de uma formação geral com uma formação profissional, em termos de conduzir quer ao ingresso no ensino superior, quer à entrada na vida activa, com permeabilidade entre as duas vias.”
Orientação vocacional	I	<ul style="list-style-type: none"> • “Criação de serviços de orientação vocacional e profissional”
	II	<ul style="list-style-type: none"> • “Transformação da área de trabalhos manuais na área fundamental de observação vocacional, para o que se preparam fichas de observação individual dos alunos, que servirão como auxiliar na orientação vocacional no ensino secundário geral.”
	IV	<ul style="list-style-type: none"> • “A necessidade de evitar desperdícios de meios e de promover o melhor enquadramento possível dos cidadãos nas suas actividades aconselha a que se desenvolvam serviços de orientação vocacional e profissional.”
	VI	<ul style="list-style-type: none"> • “Tomar-se-ão, por último, medidas de suporte a uma efectiva igualdade de oportunidades nos domínios da educação especial, da informação e orientação educacional” • “A orientação, iniciação, preparação e reconversão profissionais sofrerão gradualmente o impulso e as reformas susceptíveis de nos permitir alinhar o passo, também nesta matéria, com a Europa democrática.”
	VII	<ul style="list-style-type: none"> • “Reforço do apoio aos alunos através da criação de estruturas compensatórias, com especial relevo para a medicina pedagógica e para a orientação escolar e vocacional;”

		<ul style="list-style-type: none"> • “O Governo desenvolverá os apoios sociais aos estudantes e implantará um sistema de orientação escolar que auxilie os jovens no seu processo de aprendizagem, facilite as escolhas mais correctas e ao mesmo tempo permita manter os pais informados de todas as alternativas que o sistema educativo oferece;”
	VIII	<ul style="list-style-type: none"> • “Será reforçado o apoio aos alunos, através da implementação de estruturas adequadas com especial relevo para a orientação escolar e vocacional.”
	IX	<ul style="list-style-type: none"> • “Reforço dos mecanismos de apoio técnico pedagógico às actividades dos estabelecimentos de ensino, mediante a criação de centros regionais de planeamento, orientação e formação em relação estreita com as escolas superiores de educação.”

Fonte: Programas de Governo – tema *educação* – secção *ensino secundário*

Da análise ao quadro anterior podem inferir-se algumas conclusões relativas à ação governativa anunciada e relacionada com cada um dos termos.

Em relação ao termo “educação”, as preocupações políticas centrais que se extraem estão relacionadas com: as preocupações de combate a desigualdades económicas e sociais, para tornar universal o acesso à educação; o reconhecimento da necessidade de criação do Conselho Nacional de Educação como um órgão de consulta e apoio às tomadas de decisão do Governo e do Ministério da Educação; as preocupações em melhorar a qualidade do ensino e da educação; a liberdade de escolha de modelos educativos, em estabelecimentos de ensino públicos ou particulares e cooperativos; o reconhecimento de que a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar é um direito de todos os cidadãos; a necessidade de se apresentar à Assembleia da República uma proposta de lei de bases do sistema de ensino.

Anote-se, desde já, a natureza ficcional destes enunciados designadamente os relacionados com a “liberdade de escolha de modelos educativos”, “a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar”, que nos obriga a considerar a persistente incongruência entre os discursos e as práticas, denunciadas por Nóvoa (1999) como “excesso de discursos e pobreza de práticas”, e a predominância da “hipocrisia organizada” estudada por Brunsson (2006) e que visa o propósito de uma legitimação da ação política.

Se considerarmos o termo “formação profissional”, as preocupações políticas anunciadas prendem-se essencialmente com a entrada dos jovens no mercado de trabalho e o acesso ao primeiro emprego. A formação profissional é neste período vista como complementar ao sistema de ensino liceal, reconhecendo-se, em simultâneo, a necessidade de articulação do Ministério da Educação com o Ministério do Trabalho. No IX GC reconhece-se a necessidade de se conjugar a formação geral com a formação profissional, denotando-se a alteração de visão política em relação à extinção do ensino técnico diurno.

Relativamente ao termo “orientação vocacional”, os programas de governo analisados reconhecem a necessidade de criação de serviços de orientação vocacional e profissional no sentido de orientar escolhas e informar os pais.

No segundo período governativo (X – XVI GC), denota-se já uma alteração em relação à distribuição das frequências, sendo evidente um aumento das mesmas nos termos “educação-formação” (0 a 5), “educação” (3 a 11), “formação” (0 a 4), “qualificação” (0

a 5), especialmente e com mais evidência a partir do XIII GC, nos governos de António Guterres, Durão Barroso e Santana Lopes, enquanto os termos “orientação vocacional” e “formação profissional” (0 a 1 e 0 a 2, respetivamente) se mantiveram equivalentes e o termo “ensino profissional” aparece com as primeiras referências (1) no XV e XVI GC.

De forma análoga ao que fizemos em relação ao primeiro período governativo, destacamos no quadro seguinte as orientações e medidas políticas anunciadas e relacionadas com cada um dos termos em análise. Para tal, vamos cingir-nos apenas aos programas de governo com frequências mais elevadas em cada termo. No caso específico do termo “educação”, por ter frequências mais elevadas quando comparado com os restantes, destacaremos o conteúdo dos programas de governo com frequências iguais ou superiores a 5. Apesar de o termo “ensino profissional” apenas ter frequência 1 em dois dos governos constitucionais, vamos analisar o conteúdo desta referência por ser a primeira vez que surge neste tipo de documentos.

Quadro 10. Orientações e medidas políticas associadas aos termos em análise entre o X e o XVI GC

Termos	GC	Orientações e medidas políticas anunciadas
Educação- Formação	XIV	<ul style="list-style-type: none"> • “Criação de uma rede de oferta de educação e formação para aqueles que, tendo mais de 15 e menos de 18 anos, não concluíram a escolaridade básica, envolvendo cursos de educação-formação e ensino recorrente diurno;”
	XV XVI	<ul style="list-style-type: none"> • “O futuro de Portugal está indissociavelmente ligado ao que de bom ou mau for realizado no plano da qualidade da educação e da formação. (...) Por isso, o Governo entende como decisiva a opção estratégica de potenciar a articulação progressiva entre as políticas de educação e formação.” • “pretende recentrar as políticas educativas na resposta objectiva às necessidades de cada aluno, a fim de melhorar a sua educação e a sua formação, prosseguindo metas ambiciosas aferidas internacionalmente e combatendo as assimetrias sociais e regionais que tanto se têm acentuado nos últimos anos.” • “o Governo levará à prática, em matéria de educação e formação, as seguintes medidas: a progressiva coordenação e integração tutelar da educação com a formação profissional inicial e ao longo da vida;”
Educação	XIII	<ul style="list-style-type: none"> • “A política de educação do Governo basear-se-á nos seguintes princípios orientadores: a) Educação para todos (...); b) Qualidade e equidade (...); c) Responsabilidade (...); d) Participação, negociação (...).” • “O aumento dos níveis de educação e formação da população portuguesa, tendo como referência os indicadores europeus (...), implica a adopção das seguintes opções estratégicas: a) Tornar a educação uma prioridade efectiva (...); c) Criar mecanismos de apoio sócio-pedagógico e de orientação escolar e profissional que contribuam para uma efectiva igualdade de oportunidades de educação e formação; d) Aumentar os níveis de frequência do ensino secundário (...); f) Garantir que nenhum jovem abandone o sistema de educação/formação sem uma qualificação certificada (...); g) Promover a educação e formação como um processo permanente ao

		<p>longo da vida de cada cidadão (...); h) Entender a gestão da educação como uma questão de sociedade, envolvendo todos os parceiros (...);</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Concretização de Conselhos Locais de Educação enquanto órgãos de participação democrática dos diferentes agentes e parceiros sociais (...);” • “Assegurar-se a efectiva articulação entre as várias vias alternativas ao nível do ensino secundário, através da criação de um órgão coordenador, com constituição tripartida (Estado, Associações Patronais e Sindicatos) ”;
	XIV	<ul style="list-style-type: none"> • “A melhoria da produtividade da economia e da sociedade exige progresso na qualidade e na relevância das aprendizagens, forte aposta nas vias tecnológicas, profissionais e artísticas no secundário e maior ligação das escolas à vida activa. As políticas de educação e de formação continuarão a articular-se com outras políticas sociais (...);” • “Generalização dos Conselhos Locais de Educação (...)”
	XV XVI	<ul style="list-style-type: none"> • “Apostado em promover, antes de mais, uma educação de valores, o Governo: (...) pretende recentrar as políticas educativas na resposta objectiva às necessidades de cada aluno, a fim de melhorar a sua educação e a sua formação, (...); • “O Governo pretende igualmente apostar numa educação: com sentido de modernidade, (...),de responsabilidade, (...),aberta ao mundo, (...),mais solidária, (...); que reforce a identidade nacional (...); • “Inverter a situação a que o País foi conduzido implica, como pressuposto essencial, contrariar o crescente estatismo a que está sujeita a educação em Portugal.” • “Um maior equilíbrio entre as organizações pública, social e privada, enquanto destinatários das políticas educativas e do esforço de financiamento, é um objectivo que importa alcançar.”
Formação	XIII	<ul style="list-style-type: none"> • “Garantir-se que qualquer das vias de orientação tem um carácter terminal, capaz de associar uma formação geral e específica adequada ao prosseguimento de estudos e à inserção na vida activa;”

		<ul style="list-style-type: none"> • “Dinamizar-se o Observatório de Entradas na Vida Activa, para aumentar o nível de informação sobre a identidade e as diferenças entre vias alternativas de formação;”
Qualificação	XIII	<ul style="list-style-type: none"> • “Garantir que nenhum jovem abandone o sistema de educação/formação sem uma qualificação certificada;” • “Assegurar o efectivo cumprimento da escolaridade básica de 9 anos, garantindo ainda a consolidação e o enquadramento das iniciativas de formação pré-vocacional, dirigidas a jovens oriundos do abandono escolar precoce, que não reúnam condições para ingressar de imediato nas vias de qualificação profissional, nomeadamente o sistema de aprendizagem, em articulação com o Ministério para a Qualificação e Emprego;” • “Assegurar-se aos diplomados do ensino secundário geral, que não ingressem no ensino superior, uma formação que confira qualificação profissional certificada;”
	XIV	<ul style="list-style-type: none"> • “Queremos que todos completem o ensino básico e queremos que todos tenham uma real oportunidade de qualificação profissional.” • “Revisão curricular e organizativa do ensino secundário, por forma a garantir melhor coordenação entre vias de ensino, menores níveis de abandono e percentagens mais elevadas de diplomados com qualificação profissional;” • “Reforço da dimensão profissionalizante das formações secundárias e pós-secundárias, através da reorganização curricular dos cursos tecnológicos e da expansão dos cursos de especialização tecnológica, que sendo pós secundário ou exigindo qualificação profissional equivalente, são um instrumento importante de ligação com o ensino superior e de reforço da qualificação profissional dos jovens;” • “Até ao final do próximo Quadro Comunitário de Apoio, todos os jovens até aos 18 anos de idade, terão acesso ao ensino secundário, à formação profissional ou, se estiverem empregados, a uma forma de trabalho que também permita a obtenção de uma qualificação profissional;”

Orientação vocacional	XIII	<ul style="list-style-type: none"> • “Criar mecanismos de apoio sócio-pedagógico e de orientação escolar e profissional que contribuam para uma efectiva igualdade de oportunidades de educação e formação;” • “Criação de condições para o efectivo funcionamento dos serviços de psicologia e orientação escolar.”
	XIV	<ul style="list-style-type: none"> • “Estímulo à universalização das actividades de orientação escolar e vocacional no 3º ciclo do ensino básico;” • “Estímulo ao reforço das actividades de orientação escolar e vocacional, em estreita articulação com os centros de emprego, com os centros de formação e com o tecido empresarial;”
Formação profissional	XIV	• “Desenvolvimento do Sistema de Aprendizagem, em colaboração com as empresas, por forma a atingir, até 2002, 25000 jovens por ano nesta modalidade de formação incentivo à formação profissional qualificante para quem conclui o ensino secundário, criando novas oportunidades no âmbito dos Diplomas de Especialização Tecnológica e de Diplomas de Especialização Artística, de duração aproximada de 1 ano de formação e prevendo a possibilidade de prosseguimento de estudos no ensino superior;”
	XV XVI	<ul style="list-style-type: none"> • “a progressiva coordenação e integração tutelar da educação com a formação profissional inicial e ao longo da vida; • “a progressiva integração no Ministério da Educação dos serviços da formação profissional e da educação de adultos, por forma a promover o ingresso dos jovens no mercado de trabalho e assegurar a sustentabilidade da educação e formação ao longo da vida;”
Ensino profissional	XV XVI	• “a promoção do ensino tecnológico e do ensino profissional, em estreita articulação com os centros de formação, de forma a dotar de competências adequadas todos os alunos que tendo concluído a escolaridade básica, desejem entrar no mercado de trabalho”

Fonte: Programas de Governo – tema *educação* – secção *ensino secundário*

As referências ao ensino secundário são efetivamente mais evidentes nos programas de governo, entre o XIII GC e o XVI GC. Importa referir que as temáticas da educação e formação têm predomínio nos governos do Partido Socialista (PS), liderados por António Guterres. Os programas de governo do XV e XVI GC, apesar de terem sido liderados por diferentes protagonistas do Partido Social Democrático (PSD), em coligação com o CDS-PP, são muito semelhantes, com igual conteúdo em alguns tópicos. Curiosamente, o tema “ensino secundário” nem sequer é mencionado no programa de governo do XVI GC e no programa do XV GC, a única referência a este nível de ensino está relacionada com a “suspensão do processo de revisão curricular do ensino secundário de forma a evitar a dispersão de currículos e conteúdos e o aumento da despesa pública sem ganhos evidentes de qualidade” (XV Programa de Governo, p. 110).

Nos governos do PS, as medidas políticas na educação relacionadas com o ensino secundário prendem-se, essencialmente, com a preocupação de aumento da frequência deste nível de ensino, redução dos níveis de abandono escolar, na igualdade de oportunidades de acesso, aumento de diplomados com uma qualificação profissional e na garantia de que os jovens que saem do sistema de ensino secundário geral, que não prosseguem estudos no ensino superior, conseguem obter uma qualificação certificada. É ainda anunciada uma revisão curricular e organizativa do ensino secundário no sentido de haver melhor coordenação entre vias de ensino. Criam-se, no XIV GC, os cursos de educação e formação de jovens (CEF), direcionados para os jovens do insucesso escolar no ensino básico. No que se refere à orientação escolar dos jovens, os programas de governo continuam a referenciar a necessidade de efetivo funcionamento destes serviços, em prol da igualdade de oportunidades de educação e formação, numa articulação com os centros de emprego e de formação e tecido empresarial.

Não podemos deixar de notar que no XIV GC, a propósito da rentabilização de recursos formativos dos diferentes subsistemas do ensino secundário, o programa de governo anuncia o reforço da oferta das escolas profissionais, mas também o desenvolvimento do sistema de aprendizagem, tendo como meta canalizar 25 000 jovens por ano, até 2002 (ano de término da legislatura), para esta modalidade de formação profissional qualificante.

Analisando os programas de governo de *direita* (aliança PSD/CDS-PP), é notória a retórica da aposta em medidas políticas centradas numa educação de valores, patriótica, mas também moderna, responsável e solidária. Anunciam-se também intenções políticas de articulação entre a educação e a formação (inicial e ao longo da vida) e de integração

de ambas nos serviços do Ministério da Educação, assim como de promoção do ensino tecnológico e do ensino profissional para que os alunos que completem o ensino básico detenham as competências necessárias para ingresso no mercado de trabalho.

Poderemos dizer que o terceiro período governativo (XVII - XXII GC) é caracterizado por uma maior estabilidade política. O XVII e XVIII GC são governos do PS, com uma duração total de onze anos, em que José Sócrates foi o Primeiro-Ministro e Maria de Lurdes Rodrigues a Ministra da Educação. O XIX e XX, apesar de terem durado apenas quatro anos, foram governos do PSD, com Passos Coelho como Primeiro-Ministro e sendo Nuno Crato Ministro da Educação. Finalizamos o período governativo com dois governos do PS, apoiados pelo BE e PCP, em que António Costa é Primeiro-Ministro e Tiago Brandão Rodrigues Ministro da Educação, tendo perdurado oito anos. O contexto político destes dezasseis anos de governo do país resume-se a três protagonistas no exercício do cargo de Primeiro-Ministro e três protagonistas na liderança do Ministério da Educação.

Analisando a distribuição das frequências, à semelhança do que sucedeu no período anterior, é nos governos do PS e PS apoiado pelo BE e PCP que os termos têm maiores frequências. O intervalo de variação das frequências para cada um dos termos é o seguinte: “educação-formação”, 0 a 3, “educação”, 2 a 10, “formação”, 0 a 5, “qualificação” e “orientação vocacional”, 0 a 2, “formação profissional” e “ensino profissional”, 0 a 4.

O quadro seguinte contém as orientações e medidas políticas anunciadas relacionadas com cada um dos termos em análise, que destacamos. Neste período, selecionamos os primeiros programas de governo das legislaturas lideradas por José Sócrates, Passos Coelho e António Costa, ou seja, o XVII, XIX e XXI GC, uma vez que os respetivos programas de governo têm mais referências aos termos e são marcantes para a definição de políticas dos governos constitucionais que se seguiram.

Quadro 11. Orientações e medidas políticas associadas aos termos em análise entre o XVII GC e o XXII GC

Termos	GC	Orientações e medidas políticas anunciadas
Educação- Formação	XVII	<ul style="list-style-type: none"> • “As escolas são o centro do sistema educativo. Devem estruturar-se numa rede coerente de recursos de educação e formação, ao longo de todo o território.” • “Assume-se como urgente a aproximação entre as escolas secundárias, as escolas profissionais e os centros de formação profissional, criando uma rede de oferta articulada e complementar, de modo a potenciar uma malha fina de vias diversificadas de educação e formação pós-básica.” • “Expandir a educação e a formação de nível secundário. As taxas actuais de frequência do ensino secundário são inaceitavelmente baixas e as taxas de repetência e abandono insuportavelmente altas. O País só dará um salto qualitativo quando generalizar, de facto (e não apenas na lei) a frequência do ensino secundário.”
	XXI	<ul style="list-style-type: none"> • “A educação e a formação são alicerces essenciais para o futuro das pessoas e do país.” • “Assegurar o cumprimento dos 12 anos de escolaridade obrigatória: valorizar o ensino secundário e diversificar a oferta formativa”
Educação	XVII	<ul style="list-style-type: none"> • “educação de qualidade para todos; (...) educação como factor insubstituível de democracia e desenvolvimento (...); • “Tornar obrigatória a oferta pública de cursos secundários que permitam satisfazer as necessidades em todo o território, e tornar obrigatória a frequência de ensino ou formação, até aos 18 anos de idade.” • “Só é possível avançar no caminho da inclusão e da igualdade de oportunidades, defendendo e valorizando o serviço público de educação e a escola pública, aberta a todos.”
	XIX	<ul style="list-style-type: none"> • “O Governo assume a Educação como serviço público universal e estabelece como sua missão a substituição da facilidade pelo esforço, do laxismo pelo trabalho, do dirigismo pedagógico pelo rigor científico, da indisciplina pela disciplina, do centralismo pela autonomia.”

		<ul style="list-style-type: none"> • “Definição de metas para a redução do abandono escolar, melhoria do sucesso escolar em cada ciclo e aumento da empregabilidade dos jovens, associando estas metas a princípios de rigor na avaliação, de exigência nas provas e de mérito nos resultados;” • “Criação de um sistema nacional de indicadores de avaliação da Educação, em linha com as melhores práticas internacionais;” • “Racionalização da rede de oferta de ensino; (...) assegurar uma maior articulação e cooperação entre a oferta de ensino pública e privada, visando potenciar a sua complementaridade. (...) serão concretizadas em torno do objectivo de qualificação e de racionalização do serviço público de educação com o melhor aproveitamento possível dos recursos existentes” • “Orientar a organização do Ministério da Educação para os resultados”
	XXI	<ul style="list-style-type: none"> • “a educação é simultaneamente condição de empregabilidade e de competitividade e condição fundamental para uma sociedade coesa e progressiva.” • “A educação é um meio privilegiado de promover a justiça social e a igualdade de oportunidades.” • “Assentar no reforço da qualidade do serviço público de educação, na qualidade e no sucesso das aprendizagens;” • “A escolaridade obrigatória deve ser inclusiva e promover o sucesso de todos.”
Formação	XVII	<ul style="list-style-type: none"> • “subir o nível de formação e qualificação das próximas gerações, tudo isto constitui uma urgência nacional.” • “a oferta de várias oportunidades a todos os cidadãos para melhorarem os seus níveis e perfis de formação.” • “lançaremos um programa de desenvolvimento da formação pós-secundária, expandindo os cursos de educação tecnológica.” • “Até à conclusão do ensino ou formação de nível secundário, o lugar dos jovens é a escola ou centro de formação.”
	XIX	<ul style="list-style-type: none"> • “No ensino secundário, a grande aposta deve incidir num sistema de formação dual que articule a formação teórica das escolas profissionais com a formação prática nas empresas;” • “As empresas devem ser incentivadas a apoiar os perfis profissionais, devendo também ser chamadas a ajudar a execução da formação prática, assim facilitando a transição para o mercado de trabalho;”

	XXI	<ul style="list-style-type: none"> • “Criar programas de desenvolvimento do ensino experimental, da resolução de problemas e de valorização real de todas as componentes de formação, nomeadamente as de natureza técnica, tecnológica e artística (...)”
Qualificação	XVII	<ul style="list-style-type: none"> • “Valorizar a identidade do ensino secundário, que confere qualificação e certificação própria;”
	XXI	<ul style="list-style-type: none"> • “A aposta na qualificação dos portugueses constitui um meio imprescindível para a valorização dos cidadãos, para uma cidadania democrática e para o desenvolvimento sustentável do país.”
Orientação vocacional	XVII	<ul style="list-style-type: none"> • “A valorização de componentes de natureza técnica, tecnológica e vocacional no terceiro ciclo, quer pelo seu potencial educativo, quer como instrumentos de prevenção do abandono desqualificado, quer como instrumentos de orientação para as subseqüentes escolhas dos cursos secundários.”
	XXI	<ul style="list-style-type: none"> • “O reforço da ação social escolar, direta e indireta, tem de, obrigatoriamente, implicar a articulação da atividade das equipas educativas das escolas, não só na sua vertente escolar, mas também nas de apoio, orientação e mediação educativa e social, com toda a capacitação e oferta existente ao nível local e nacional.”
Formação profissional	XVII	<ul style="list-style-type: none"> • “É um objectivo fundamental do Governo a crescente aproximação entre o ensino secundário e o sistema de formação profissional”
	XIX	<ul style="list-style-type: none"> • “Apostar fortemente no ensino técnico e na formação profissional”
Ensino profissional	XVII	<ul style="list-style-type: none"> • “Alargar a oferta dos cursos tecnológicos, artísticos e profissionais, de forma a aumentar o número de jovens que seguem esses percursos formativos;”
	XXI	<ul style="list-style-type: none"> • “Diversificar a oferta formativa e valorizar o ensino profissional e artístico” • “Implementar uma agenda de valorização do ensino profissional que aposta na expansão e centralidade do ensino profissional, na sua valorização social e no reconhecimento desta via.”

		<ul style="list-style-type: none"> • “promover a qualidade da resposta do ensino profissional, a sua relação com o mercado de trabalho e valorizar o seu contributo para a promoção da equidade e do sucesso educativo (...)” • “Promover um maior reconhecimento do ensino profissional e das qualificações profissionais no âmbito do mercado de trabalho, estabelecendo dinâmicas de cooperação com os parceiros sociais e os conselhos empresariais regionais e potenciando a concertação social e a negociação coletiva para obter um maior reconhecimento das certificações profissionais;”
--	--	---

Fonte: Programas de Governo – tema *educação* – secção *ensino secundário*

Tendo em conta o conteúdo dos programas do XVII, XIX e XXI GC, constata-se que os termos “educação-formação”, “qualificação”, “orientação vocacional” e “ensino profissional” só aparecem referenciados ao ensino secundário nos governos socialistas ou apoiados pelos partidos de *esquerda*. Nestes programas, o termo “educação-formação” é utilizado num contexto de reconhecimento da necessidade de aproximar/articular as escolas e operadores que detêm ofertas qualificantes, formando uma rede de educação e formação capaz de rentabilizar recursos.

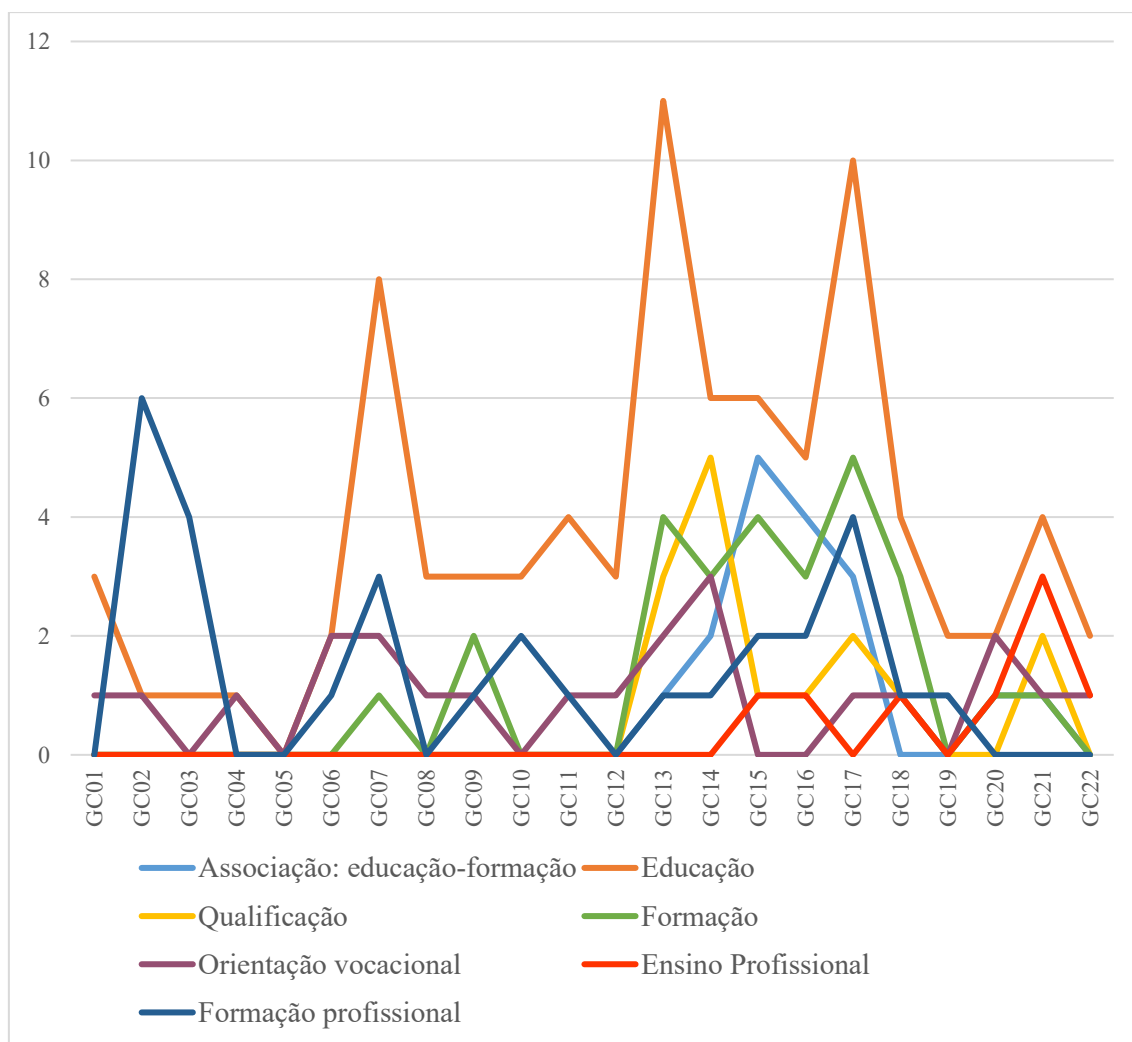
É com o XVII GC que se torna obrigatória a escolaridade de 12 anos, pelo que as medidas políticas tendem a centrar-se em temas como o aumento dos níveis de formação e qualificação, o que só seria possível com a expansão das ofertas e que acabou por se concretizar com a expansão do ensino profissional nas escolas estatais. Este governo anuncia a valorização e defesa da escola pública e do serviço público de educação, como o caminho para a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos.

Por sua vez, o discurso político no XIX GC defende a educação como um serviço público universal, para todos, mas as medidas políticas são definidas no sentido de se acabar com o *facilitismo*, com a necessidade de repor o rigor científico e na avaliação, a disciplina, as provas e o mérito nos resultados. A racionalização das ofertas e a articulação entre público e privado aparecem também como forma de rentabilizar recursos educativos. Sob o desígnio de uma aposta forte no ensino técnico e na formação profissional, no ensino secundário, este governo lança o sistema de formação dual com formação teórica nas escolas e práticas nas empresas, atribuindo-lhes a responsabilidade de *ajudarem* a concretização da formação prática, mas também a facilitarem a transição para o mercado de trabalho. O tema do ensino profissional fica, assim, omissos nestes programas de governo.

É no programa do XXI GC que o termo “ensino profissional” aparece de forma mais evidente, reconhecendo-se politicamente que esta oferta necessita de ser expandida e de valorizada socialmente, necessita de ser promovida para que se reconheça a sua qualidade e o seu contributo enquanto oferta promotora de equidade e de sucesso educativo dos jovens. O que aparece escrito, pela primeira vez, nos programas de governo é a declaração de que é necessário, também, que o mercado de trabalho promova o ensino profissional e reconheça as certificações profissionais.

O gráfico que se segue foi obtido através da contabilização das frequências dos termos em análise nos 22 programas de governo analisados²⁶.

Gráfico 1. Frequência dos termos “associação educação-formação”, “educação”, “formação”, “qualificação”, “orientação vocacional”, “ensino profissional” e “formação profissional” nos Programas de Governo



Fonte: Programas de Governo – tema *educação* – secção *ensino secundário*

Neste gráfico é possível observar que o termo “educação” é dominante em relação aos restantes a partir do VII GC. O termo “formação”, embora com valores mais baixos de frequência, acompanha a linha do termo “educação”, podendo inferir-se que os governos ligam as duas temáticas. Isto sucede-se com evidência entre o XIII e o XVIII GC. Note-

²⁶ Tal como já foi mencionado a análise foi restrita à secção educação e, dentro desta, à temática relacionada com o ensino secundário.

se que a associação “educação-formação” é apenas neste período que aparece nos programas de governo. Já o termo “formação profissional”, apesar de se encontrar presente em praticamente todos os programas, está ausente em vários GC (IV, V, VIII, XII, XVIII, XX, XXI e XXII), mas o contexto em que é mencionado difere do primeiro período governativo, em que está intimamente ligado às ofertas qualificantes tuteladas pelo Ministério do Trabalho, para os restantes, em que se aborda a questão pela aproximação entre o ensino secundário e o sistema de formação profissional.

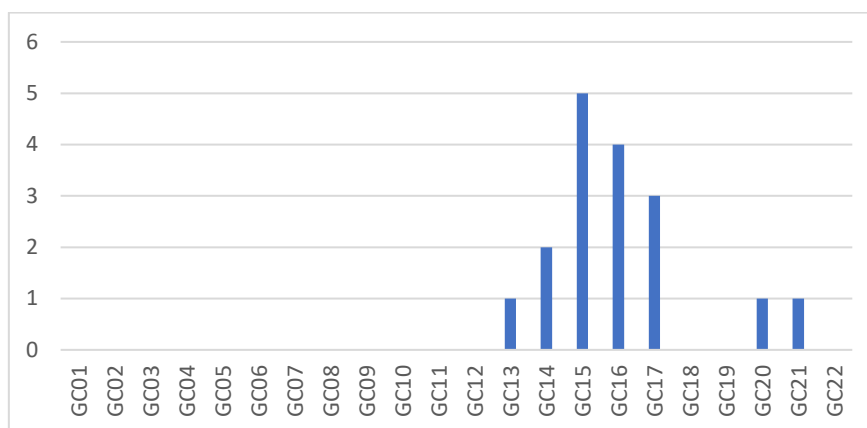
O termo “orientação vocacional” e a temática a si associada aparece em praticamente todos os programas de governo, com exceção do III, V, X, XV, XVI e XIX GC. De notar que os governos em que se denota a ausência do tema, a partir do segundo período governativo, são todos apoiados e formados por partidos de *direita*.

Já o termo “qualificação” surge a partir do XIII GC, governo socialista, com o reconhecimento de que os jovens deveriam obter uma qualificação profissional antes de abandonarem o sistema de ensino. Porém, a sua constata-se a sua ausência nos programas do XIX e XX GC, governos liderados por Passos Coelho.

Por último, o termo “ensino profissional” só aparece expressamente formulado a partir do XV GC, com Durão Barroso a liderar o Governo e David Justino no Ministério da Educação, apesar de em 2002, ano em que o governo entra em funções, contar já com 13 anos de existência nas escolas profissionais. A partir daí não aparece explicitamente formulado nem no XVII GC, nem no XIX GC, liderados por José Sócrates e Passos Coelho, respetivamente.

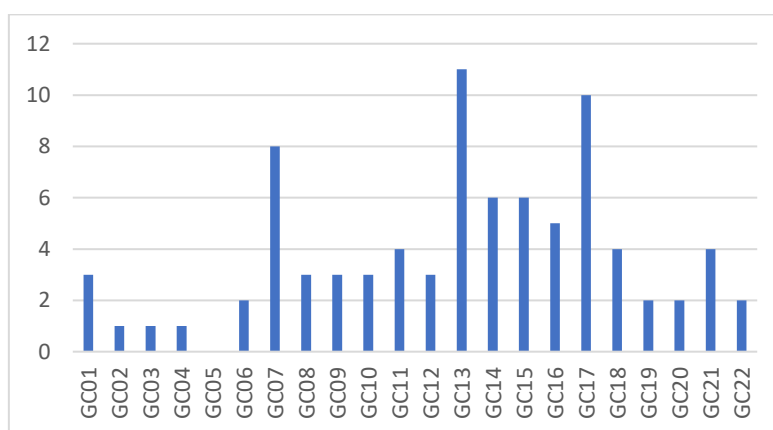
Os gráficos que se seguem mostram-nos, termo a termo, a frequência em cada programa de governo, o que tem especial relevância para verificarmos em que programas estão presentes e ausentes.

Gráfico 2. Associação dos termos “educação-formação”



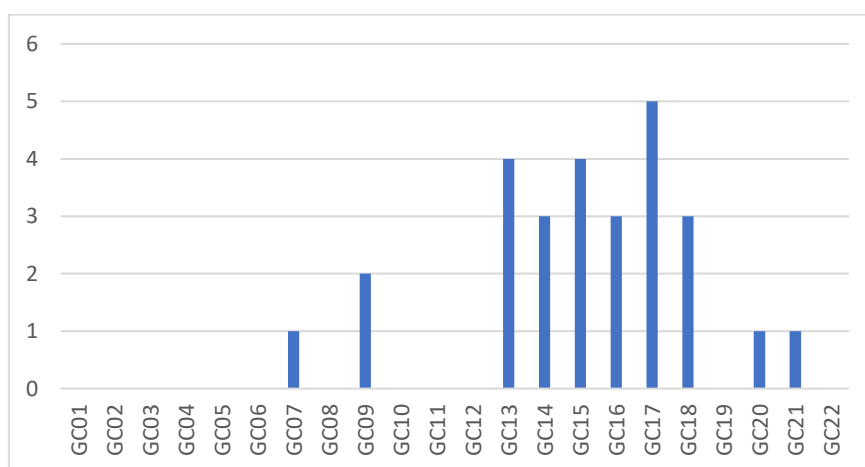
Fonte: Programas de Governo – tema *educação* – secção *ensino secundário*

Gráfico 3. O termo “educação”



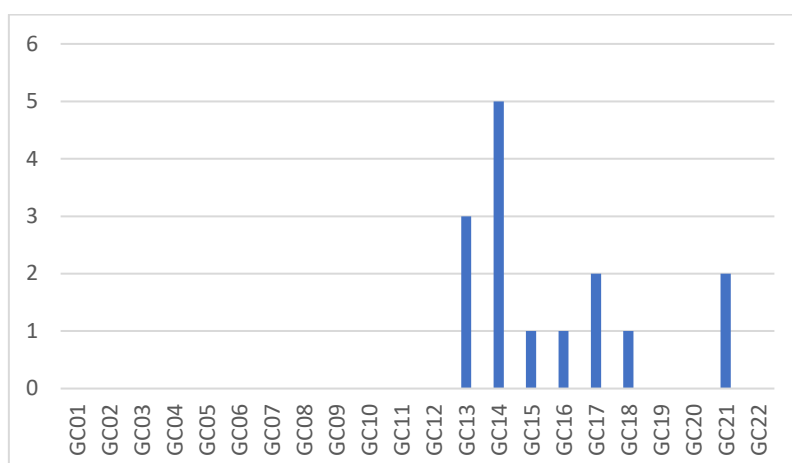
Fonte: Programas de Governo – tema *educação* – secção *ensino secundário*

Gráfico 4. O termo “formação”



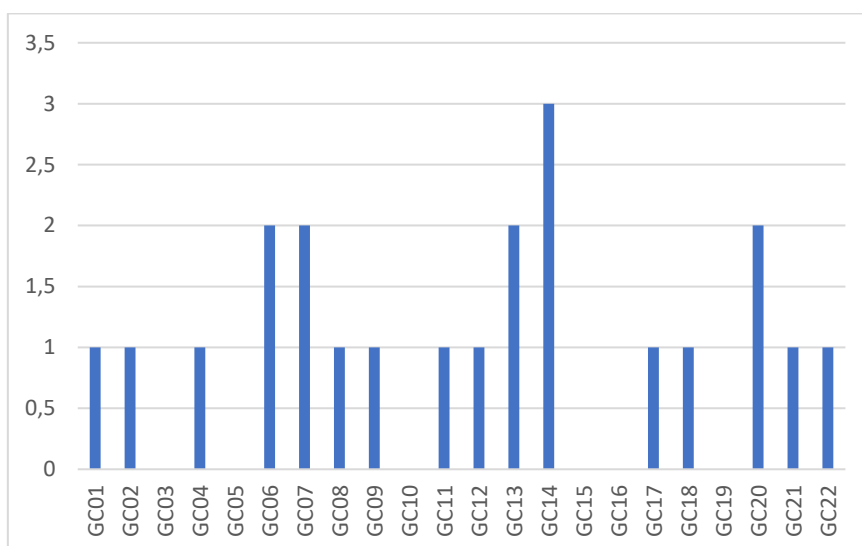
Fonte: Programas de Governo – tema *educação* – secção *ensino secundário*

Gráfico 5. O termo “qualificação”



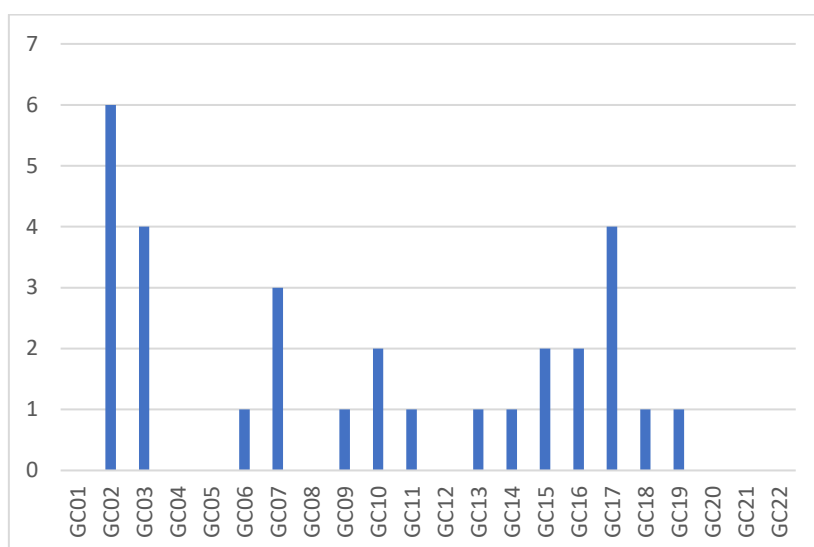
Fonte: Programas de Governo – tema *educação* – seção *ensino secundário*

Gráfico 6. O termo “orientação vocacional”



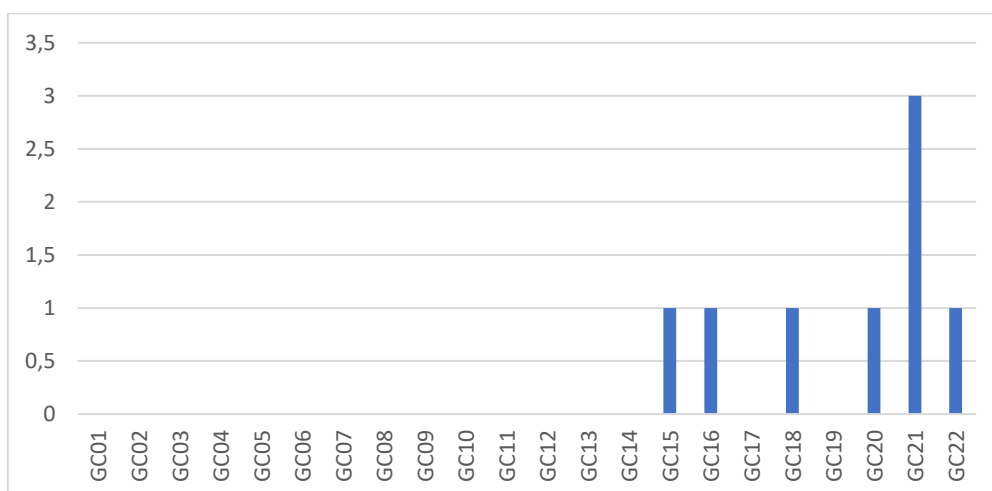
Fonte: Programas de Governo – tema *educação* – seção *ensino secundário*

Gráfico 7. O termo “formação profissional”



Fonte: Programas de Governo – tema *educação* – secção *ensino secundário*

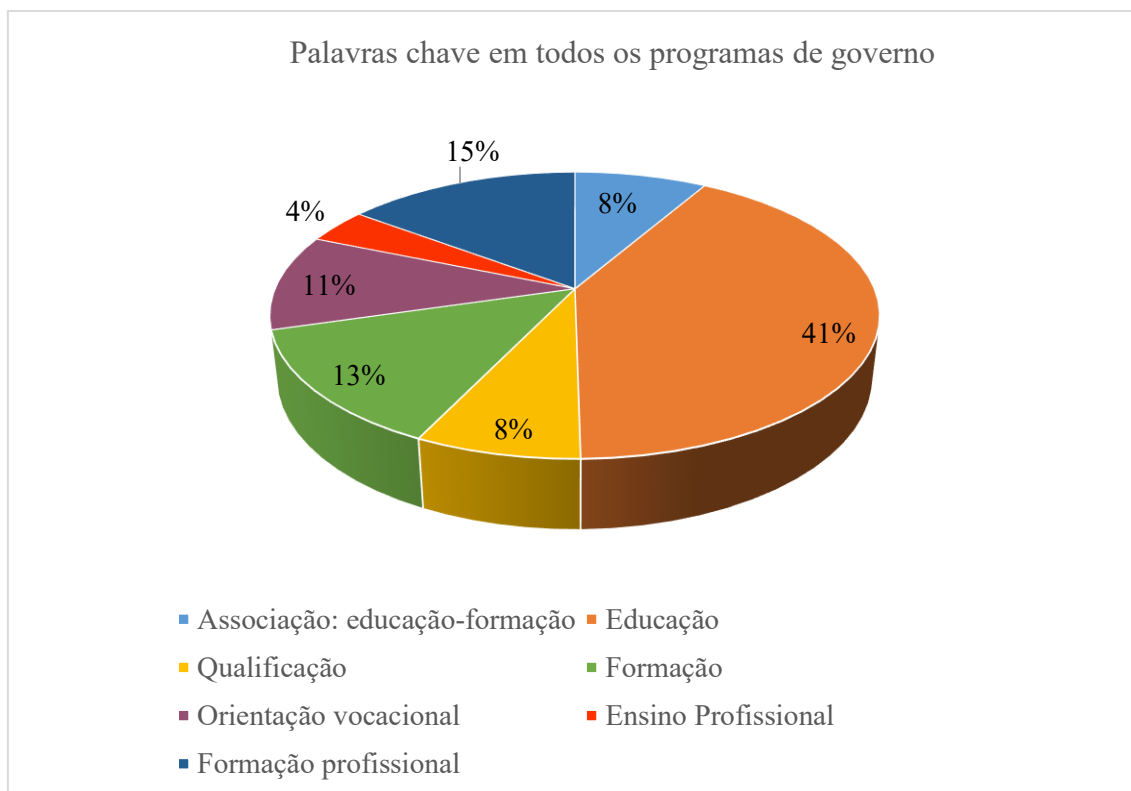
Gráfico 8. O termo “ensino profissional”



Fonte: Programas de Governo – tema *educação* – secção *ensino secundário*

Em termos globais, o gráfico seguinte mostra-nos o peso percentual de cada termo nos 22 programas de governo.

Gráfico 9. Distribuição dos termos “associação educação-formação”, “educação”, “formação”, “qualificação”, “orientação vocacional”, “ensino profissional” e “formação profissional” nos Programas de Governo



Fonte: Programas de Governo – tema *educação* – secção *ensino secundário*

Do gráfico apresentado observamos que, efetivamente, é o termo “educação” que aparece mais vezes, em 84 de 203 ocorrências, com 41% de relevância, seguido do termo “formação profissional” com 15%. O termo “ensino profissional” é o que detém menor percentagem, apenas 4%, obtendo os restantes termos percentagens que variam entre 8% e 13%.

Para concluirmos a análise deste subcapítulo, utilizamos o *software* MAXQDA para elaborar uma nuvem de palavras com o conteúdo dos programas de governo relacionados com o tema da Educação.

que se relacionam com a educação e a via de prosseguimento de estudos do ensino secundário.

O *gap* ensino liceal/ensino técnico, no sentido do valor equivalente destas duas vias, aparece também refletido nesta nuvem de palavras.

Duarte (2015), numa análise semelhante realizada a uma parte dos programas de governo do período pós-revolução, designadamente aos programas de governo compreendidos entre o X GC e o XVII GC (período entre 1985 e 2009), conclui que entre o X GC e o XII GC há efetivamente uma menor referência ao tema das qualificações e mesmo ao ensino secundário, apontando como eventual razão o facto de neste período ainda se estar a consolidar a escolaridade obrigatória até ao 9.º ano de escolaridade, o que poderá explicar a menor relevância do ensino secundário nos programas de governo. Refere-se aos governos socialistas (XIII, XIV e XVII) como os que evidenciam mais o tema do ensino secundário, das qualificações, da formação e do ensino profissional.

Apesar do estudo de Duarte (Id. Ibid.) ser mais reduzido em termos de horizonte temporal de análise de conteúdo, estas conclusões coincidem com as análises realizadas em termos de frequência dos termos e de visualização da nuvem de palavras.

Torna-se clara a relativa escassa presença, nos vinte e dois programas de governos constitucionais, dos termos “formação”, “qualificação”, “orientação vocacional”, “ensino profissional” e “formação profissional”, correspondendo, neste caso, a uma subvalorização visível nas medidas de ação concreta, designadamente, no financiamento desta oferta formativa, na constituição de rede de oferta educativa e formativa, na retirada da formação técnica nos cursos “orientados” para o prosseguimento de estudos, tendo de significar esse banimento curricular uma desvalorização escolar deste tipo de conhecimento, na própria configuração da oferta dos cursos orientados para o prosseguimento de estudos.

De facto, a escolha das palavras representa sempre uma certa visão do mundo, uma hierarquia de valores e de prioridades que visualizamos através destes ideologemas.

3.4. Análise e discussão dos dados

Concluída a análise de conteúdo dos programas de governo e a análise das frequências dos termos selecionados, realizadas com o intuito de compreender e analisar a evolução do ensino profissional e das ofertas qualificantes no ensino secundário, importa agora sistematizar uma possível interpretação destes dados.

Por conseguinte, identificamos cinco dimensões que nos parecem essenciais para a leitura dos dados e compreensão do problema em estudo.

3.4.1. A dimensão do contexto social e político nos programas de governo

Entendemos que os discursos são, ideologicamente, marcados pelos contextos políticos e sociais. Os programas de governo são o instrumento onde se espelha essa realidade e se refletem os programas eleitorais do(s) partido(s) legitimamente eleito(s) para governar o país.

Os três períodos governativos que elegemos neste estudo são marcados por contextos políticos e sociais muito díspares, o que se pode entender facilmente pois estamos a analisar 44 anos de governação democrática. Por conseguinte, elegemos os marcos históricos que, de alguma forma, influenciaram as políticas públicas de educação anunciadas, entre 1976 e 2020, dos três períodos governativos definidos:

Quadro 12. Contexto político e social dos governos constitucionais e marcos históricos do ensino secundário

Governo Constitucional	Contexto político e social	
I GC - IX GC	23-07-1976 06-11-1985	<p>PERÍODO I – Ambiguidade, normalização e restauração do ensino técnico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pós-Revolução de Abril; • Extinção do ensino técnico profissional diurno; • Instabilidade política e reduzida capacidade de intervenção do Estado; • Disputas por lideranças partidárias; • Reforma de Seabra (1983);
X GC - XVI GC	06-11-1985 12-03-2005	<p>PERÍODO II – Institucionalização do sistema educativo, criação das escolas profissionais e dependência do FSE (para o incremento do Ensino Profissional)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo; • Adesão de Portugal à CEE; • Institucionalização da via profissional no ensino secundário; • Diversificação da oferta formativa de nível secundário; • Criação do ensino técnico-profissional em escolas públicas; • Criação do GETAP;

		<ul style="list-style-type: none"> • Criação do ensino profissional em escolas profissionais privadas; • Criação do Conselho Nacional de Educação; • Estrangulamento do financiamento limitando o crescimento do ensino profissional nas escolas profissionais – política do “crescimento zero”; • Cursos tecnológicos com baixa procura nas escolas públicas;
XVII GC - XXII GC	12-03-2005 Atualidade	<p>PERÍODO III – Generalização do ensino profissional e regressão da frequência</p> <ul style="list-style-type: none"> • Generalização do ensino profissional nas escolas secundárias estatais; • Iniciativa <i>Novas Oportunidades</i>; • Alargamento da escolaridade obrigatória de 9 para 12 anos; • <i>Deriva</i> do ensino dual; • Estagnação e diminuição da % de alunos em cursos profissionais.

De facto, a linguagem não é inocente e representa um sistema, um pensamento, nem sempre coerente e consistente. Assim, entendemos que os programas de governo podem ser lidos como sistemas de inspiração e regulação débil da ação política governativa dos últimos 44 anos.

3.4.2. A dimensão retórica dos programas de governo

Os discursos possuem uma dimensão retórica que nem sempre coincide com a prática. Recorrendo à referência de António Nóvoa (1999) da lógica *excesso-pobreza*, evidencia-se na ação política e social um excesso de retórica que, certamente, vai mascarar uma pobreza de práticas, como se *dizer* correspondesse a *fazer*.

De facto, de uma forma geral, constatámos que os programas de governo diagnosticam através do discurso político os problemas educativos e formativos do país, mas quando passamos para a execução de medidas concretas e potenciadoras de mudanças, apercebemo-nos, programa atrás de programa, que não saíram do papel.

As *voces* que abordam os problemas a solucionar são variadas e de todos os quadrantes políticos, no entanto, a retórica é abundante, tal como Nóvoa descreve²⁷, nos programas

²⁷ Nóvoa (1999) refere-se ao papel fundamental que os professores terão na construção da “sociedade do futuro”.

de ação política, nos discursos, nos documentos elaborados a nível europeu, nas recomendações do CNE, nas publicações científicas, entre outros, configurando um quadro de *excesso de retórica política, excesso de linguagem de especialistas, excesso de discurso científico-educacional, excesso de vozes*, que contrastam com *a pobreza das práticas* das políticas educativas, reformistas e impactantes na sociedade (*Id. Ibid.*).

3.4.3. A dimensão da *hipocrisia organizada* dos programas de governo

Como é também evidente, a ação discursiva nos programas de governo é marcada pelo que Brunsson (2006, p. 113) designa por *hipocrisia organizada*, sendo “uma resposta a um mundo em que os valores, ideias, ou as pessoas estão em conflito”.

A referência à *hipocrisia organizada* não é utilizada pelo autor com sentido negativo ou pejorativo, não nos remete para qualquer juízo moral (Lima, 2006), mas apresenta-se como “uma forma de gestão de conflitos, refletindo as inconsistências entre as conversas, decisões e ações” (Brunsson, 2006, p. 113). É, por isso, considerada necessária de acordo com as solicitações conflitantes dos vários intervenientes e sempre que a legitimidade organizacional pode ser melhorada, pela hipocrisia, em cada ambiente.

Esta é uma lente teórica que nos permite compreender e analisar as incongruências dos discursos, das decisões e das ações na administração pública.

Como nos explica Lima (2006, p. 3),

A teoria da "hipocrisia organizada" representa sobretudo um esforço de compreensão e análise das organizações e da administração pública, a partir de uma abordagem polifacetada, isto é, assente num certo pluralismo teórico que marca algumas abordagens (neo)institucionais, nas quais Brunsson se integra e se destaca pela originalidade da sua contribuição.

E, mais do que um “problema”, a hipocrisia é apresentada como uma solução que responde a exigências inconsistentes e a pressões contraditórias, oriundas de quadros de racionalidade e de valores consideravelmente distintos ou mesmo antagónicos (*Id. Ibid.*). No contexto deste estudo, poderemos afirmar que também os governos se encontram reféns do contexto político e social em que atuam, e com base nesta teoria, particularmente, na exposição das incongruências decorrentes do discurso, das decisões e das ações (onde é evidente a Hipocrisia Organizada), compreendem-se lógicas de ação política que se repetem ao longo dos governos, mas que não se traduzem na prática em

mudanças sociais e organizacionais forçadas pela implementação das políticas educativas.

Por conseguinte, percebemos que os programas de governo são instrumentos de planeamento, mas sem evidências de práticas de monitorização e de avaliação durante o período governativo.

O facto de se apresentar como intenção política o crescimento de alunos em percursos qualificantes no ensino secundário (50%), ou o reconhecimento da necessidade de valorizar socialmente esta via de ensino, esbarram nas ações e decisões que são tomadas a nível macro (governo), meso (entidades do estado) e micro (escolas públicas e privadas), como por exemplo na concertação da rede, no sistema de financiamento, na inscrição territorial, na sequencialidade regressiva do sistema educativo, na Licealização geral do ensino, no modelo de acesso ao ensino superior, na valorização do mercado de trabalho dos diplomados, na valorização das carreiras e remuneração dos diplomados (Alves, 2021).

3.4.4. A dimensão da *tecnologia social* dos programas de governo

Os programas de governo são, assim, dispositivos de “tecnologia social” (Grácio, 1986) que respondem, sobretudo às elites e aos eleitores que decidem as composições governativas.

Grácio apresenta-nos uma visão em que o sistema educativo é “funcional à integração social”, na medida em que regula e restringe as aspirações sociais de classes sociais mais desfavorecidas. Ou seja, na perspetiva do autor, o ensino técnico proporcionou uma “meritocracia mitigada” em que para algumas franjas das designadas classes populares, a frequência das escolas técnicas proporcionava uma moderada ascensão social. Esta ascensão apresentava-se muito limitada e nunca colocando em causa as denominadas classes dirigentes. (Stoer, 1986).

Este conceito de tecnologia social explica a desvalorização dos diplomas escolares, travando aspirações dos que esperavam ascender socialmente porque ficam conformados com a condição em que nasceram. Assim, o sistema educativo reduz ao mínimo a “produção de aspirações não susceptíveis de serem satisfeitas” (Grácio, 1996, p.510).

Quando as oportunidades e sobretudo as aspirações aumentam, o sistema de ensino deve dar-lhes resposta, no essencial porque a inconformidade com as condições implica um modo de integração social que deve agora conferir a legitimidade possível à decepção de um volume crescente de aspirações sociais.

Neste contexto, os programas de governo apresentam as medidas políticas que não ferem os interesses e aspirações das elites, dos mais instruídos e com diplomas obtidos pela via liceal e, nesta perspectiva, entendemos que as medidas e políticas educativas necessárias para valorizar socialmente as vias profissionalizantes de forma a torná-las numa opção equivalente à via liceal não são politicamente interessantes, na medida em que respondem a possíveis aspirações de classes menos instruídas, que na esfera política não determinam as composições governativas.

3.4.5. O prolongamento contínuo da escolarização inicial e a pressão da oferta do ensino superior

A pressão do ensino superior sobre o sistema educativo de nível secundário para captar alunos denota-se, sobretudo, a partir do período III, em que se prolonga a escolaridade obrigatória para 12 anos. Neste período, essa pressão aparece com mais evidência na captação de diplomados do ensino profissional, quer através da oferta de cursos técnicos superiores profissionais, quer através da nova modalidade de acesso a licenciaturas através de exames nas universidades/institutos politécnicos.

Os percursos longos de formação escolar têm como consequência imediata a retirada de pressão sobre o mercado de trabalho. Quanto mais anos no sistema educativo, mais tarde se inicia a procura por um lugar no mercado de trabalho. Esta é uma medida política tributária de uma ideologia de dupla face: reter o mais longamente possível os jovens nos processos de formação e qualificação, aliviando a pressão sobre a empregabilidade desejável, legitimando-se com a necessidade de um aumento contínuo de conhecimentos, capacidades e competências fornecidas pela via escolar/profissional.

Esta política acaba por desconsiderar o carácter terminal do ensino secundário qualificante, induzindo a procura social em pensar em percursos formativos de longa duração, retendo os alunos, o mais tempo possível, nas estruturas de formação e adiando um direito fundamental que é o direito ao trabalho, fonte de gratificação, aprendizagem e realização pessoal e profissional. Esta inflação de qualificações irá ter, certamente, efeitos nefastos na estruturação do trabalho, nas carreiras, estatuto e remunerações distorcendo expectativas e desregulando a procura social.

Enquanto no ensino superior e no ensino politécnico assistimos, nos últimos anos, a um aumento significativo no número de alunos em licenciaturas ou cursos técnicos superiores profissionais, fruto também da pressão sobre os diplomados do ensino profissional, no

ensino secundário assistimos a uma diminuição de alunos em vias qualificantes, o que agrava o déficit da formação de quadros intermédios qualificados no país.

As empresas reclamam mão de obra qualificada em determinados setores, um problema que não se resolverá com o aumento de diplomados do ensino superior, mas sim com o aumento de diplomados no nível IV de qualificação (cursos de dupla certificação). Portanto, as políticas públicas de educação deverão orientar mais os alunos do ensino básico para a frequência de percursos de dupla certificação, diminuindo a orientação de alunos para cursos científico-humanísticos, o que não invalida que uma percentagem daqueles prossiga estudos no ensino superior.

4. O modelo de inovação das Escolas Profissionais e a implementação do modelo ETHAZI numa escola profissional em Portugal

Neste capítulo descrevemos o ensino profissional enquanto modelo de inovação educacional em Portugal e o processo de implementação do modelo de inovação ETHAZI²⁸ – Ciclos de Alto Rendimento, em funcionamento no País Basco, numa escola profissional em Portugal. O modelo ETHAZI, tem sido aplicado, progressivamente, em vários centros de formação profissional (FP) do País Basco, desde o ano letivo 2013/2014, com o apoio do Governo Basco e do centro TKNIKA, o centro de Pesquisa e Inovação em Educação Profissional desta região.

Realizámos um estudo de caso de uma experiência de inovação educacional, através da qual se desenvolveu uma redefinição curricular e metodológica, pela aplicação do modelo de ensino e aprendizagem ETHAZI nesta escola profissional.

A adoção deste modelo requer uma mudança profunda e sustentada de práticas pedagógicas, consubstanciadas pela aplicação de uma metodologia ativa de aprendizagem colaborativa baseada na resolução de desafios intermodulares e interdisciplinares. Participaram neste estudo, 18 turmas de cursos profissionais, 45 professores e 296 alunos dos 10.º, 11.º e 12.º anos dos cursos profissionais do ano letivo 2021-2022. O processo de implementação deste modelo iniciou-se no final do ano letivo 2020-2021 e prosseguiu no ano seguinte.

Apresenta-se, detalhadamente neste capítulo, a estratégia seguida pela direção pedagógica da escola na implementação deste modelo educativo, em que momentos ocorreu, os procedimentos adotados, as ações levadas a cabo e os agentes implicados, os instrumentos utilizados, as interações e *feedback* obtidos.

Por se tratar de uma transformação da escola no seu todo e por ainda estar em processo de implementação, extraem-se neste artigo os aspetos mais relevantes e significativos que, no nosso entender, podem facilitar ou dificultar a adoção de um modelo de inovação como este numa escola profissional.

²⁸ ETHAZI é o acrónimo de Etekin Handiko Zikloak, na língua Euskadi, que significa *Ciclos de Alto Rendimiento*.

4.1. O ensino profissional enquanto modelo de inovação educacional

As escolas profissionais são criadas em Portugal no ano de 1989, com a publicação do Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro, surgindo como um novo modelo de instituição educativa, em que se combinou a iniciativa autónoma, local e da sociedade civil, com o apoio e a regulação do Ministério da Educação (Azevedo, 2009).

A criação do ensino profissional em Portugal enquanto inovação educacional justifica-se por estarmos perante um novo modelo de política de educação, mas também de ação pedagógica, reconhecendo-se que o Estado não era o único capaz de proporcionar aos jovens, respostas educativas de qualidade (Id. Ibid.).

Com a publicação do referido Decreto-Lei, o Ministério da Educação, através do Gabinete para o Ensino Tecnológico, Artístico e Profissional (GETAP), estabeleceram-se as condições objetivas para a criação das primeiras escolas profissionais. A sociedade portuguesa foi “chamada” para a possibilidade de se constituir como promotores destas novas escolas e, a resposta obtida a esta convocatória foi muito positiva, tendo aparecido promotores capazes, entusiasmados e persistentes.

As escolas profissionais passaram a funcionar na base da celebração de Contratos-Programa, nos termos dos quais foram criados os cursos profissionais, cujos planos curriculares foram propostos, na sua maioria, pelas escolas profissionais em interligação com o GETAP.

É neste contexto que, em 20 de setembro de 1989, é assinado o contrato-programa com o Ministério da Educação que cria a ETAP – Escola Tecnológica, Artística e Profissional, com sede em Caminha, a segunda escola profissional criada no país²⁹.

Na vigência deste Decreto-Lei, a iniciativa curricular partia, em muitos casos, das próprias escolas, o que significava que, pelo menos em teoria, cada escola profissional poderia adotar planos curriculares diferenciados, concebidos tendo em conta as necessidades territoriais locais, os interesses e oportunidades das regiões, mas apoiadas pelo Núcleo de Apoio à Implementação da Estrutura Modular (NACEM), que trabalhava com as equipas pedagógicas das escolas (Almeida, 2020).

Os planos curriculares eram depois propostos ao GETAP e publicados em Portaria.

²⁹ No dia anterior, a 19 de setembro de 1989, foi criada a primeira escola profissional no país, a ETAP – Escola Tecnológica, Artística e Profissional de Pombal.

À medida que foram sendo publicados os planos curriculares propostos e concebidos pelas escolas profissionais, estes foram sendo adotados pelas novas escolas entretanto criadas que, por sua vez, introduziam alterações ajustadas à sua realidade local. Esta terá sido a fase mais rica e profícua em termos de autonomia curricular das escolas profissionais.

Nesta altura, as escolas profissionais poderiam ter, para o mesmo curso profissional, opções diferentes em termos de planos curriculares.

Tendo em conta que os planos curriculares conferiam dupla certificação, escolar e profissional, estes continham duas ou três componentes, conforme se tratasse, respetivamente, de cursos de nível II (equivalência ao 9.º ano de escolaridade) ou nível III (equivalência ao 12.º ano de escolaridade). Os cursos de nível II tinham apenas as componentes sociocultural e técnica, tecnológica e prática e os de nível III ainda tinham mais a componente científica. A componente sociocultural era igual para todos os cursos do respetivo nível, enquanto a componente científica era obrigatória para os cursos de nível III, estando relacionada com a componente técnica, tecnológica e prática, conferindo as competências e conhecimentos necessários para a compreensão das abordagens profissionalizantes. Nesta época, a maioria dos planos curriculares, previam experiências reais de trabalho realizadas nas empresas (estágios).

Em termos de duração, os cursos profissionais de nível III desenvolviam-se em três anos, e o total de horas dos respetivos planos curriculares era de 1200 horas por ano, num total global de 3600 horas.

Embora sem consagração nos planos curriculares, mas referenciada na legislação aplicável às escolas profissionais, os alunos do ensino profissional desenvolvem um projeto pessoal no último ano do curso, designado Prova de Aptidão Profissional (PAP). Esta prova, tem a particularidade de não ser um “exame” final, mas sim um exercício executado ao longo do último ano de curso, com um carácter de investigação aplicada, integradora e mobilizadora dos saberes e competências adquiridos ao longo do plano de formação desenvolvido em sala de aula e em contexto de trabalho. A avaliação dos alunos é feita por um júri composto por elementos que representam entidade externas à escola e por elementos da escola. É ainda uma das componentes do currículo de formação das escolas profissionais, constituindo-se condição de obtenção de diploma profissional.

Desde a sua concepção as escolas profissionais proporcionam aos seus alunos “um desenvolvimento humano global, como pessoas aptas a inserir-se de modo crítico, construtivo e personalizado na sociedade e no mercado de trabalho.” (Azevedo, 2009, p. 23)

Prosseguindo com a visão de Azevedo (2009, p. 23), o currículo dos cursos profissionais não foi estruturado tendo em vista ser “uma resposta prática e técnica do sistema educativo para jovens oriundos de grupos sociais desfavorecidos ou com “dificuldades de aprendizagem”, mas sim como “uma unidade educativa capaz de integrar teoria e prática, organizado por disciplinas e por projecto, formação geral e formação profissional, escola e comunidade envolvente.” (Id. Ibid.)

Mas a inovação educacional do ensino profissional não se prende apenas com o aspeto da estrutura curricular anteriormente descrita e da real autonomia das escolas em termos de concepção curricular existente numa fase inicial desta modalidade de ensino.

A adoção da estrutura modular permite que cada disciplina das várias componentes se estruture em módulos de duração variada, prevendo-se que as aprendizagens referentes a cada módulo sejam adquiridas pelos alunos de acordo com os seus ritmos de aprendizagem, atendendo às características e necessidades de cada um. (Id. Ibid.)

Em simultâneo, criam-se as condições para que, se o aluno não obtém sucesso no tempo próprio de leção do módulo, se proporcionem outras oportunidades de aprendizagem das competências e dos saberes, de forma que no final dos três anos de curso todos os alunos alcançassem o sucesso e obtenham o seu diploma.

Como refere Almeida (2020, p. 473),

o modelo inicial dos cursos profissionais partia do pressuposto de que cada aluno aprende ao seu ritmo, de modos distintos e, sobretudo, de que todos são capazes de aprender, pelo que o processo de aprendizagem deve ser organizado em função disso mesmo (...) sem esperar pelo final do período letivo, sem que nenhum conteúdo de aprendizagem fique por aprender, assegurando que os alunos realizam com sucesso todas as aprendizagens previstas.

Esta é uma inovação educacional importante e relevante, que permanece até aos dias de hoje.

Depois da primeira fase do funcionamento das escolas profissionais, em que estas tinham uma grande autonomia curricular e se expandiram de forma acentuada, passou-se por uma

fase de alguma crítica das soluções adotadas por parte dos defensores dos planos curriculares verticais, ao nível do Ministério da Educação.

Na vigência do Decreto-Lei n.º 70/93, foi efetuada uma revisão curricular que estabeleceu planos curriculares únicos para cada curso profissional com o argumento da legibilidade social e empresarial e da mobilidade territorial dos alunos. Desta revisão resultou a perda de autonomia que as escolas profissionais usufruíram durante, aproximadamente, quatro anos.

No entanto, as escolas profissionais foram-se afirmando a nível nacional e criaram uma ampla rede de escolas e de cursos profissionais, passando a trabalhar em rede em função das áreas de formação que ofereciam.

A experiência do trabalho em rede, desenvolvida pelas escolas profissionais, traduziu-se em propostas de alteração dos planos curriculares e dos conteúdos programáticos que se foram tornando desajustados das necessidades do tecido económico e social, muitas vezes antecipando-se às alterações publicadas em portaria.

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 4/98, acabam os contratos-programa celebrados entre as escolas profissionais e o Ministério da Educação, passando a ser exigida a constituição de entidades proprietárias das escolas profissionais. Estas deixaram então de ter personalidade jurídica passando a ser consideradas apenas entidades formadoras com competência em matéria pedagógica, administrativa e financeira, mas não curricular. Nesta época, as escolas profissionais passaram a ser acompanhadas pelas Direções Regionais de Educação, uma vez que foram transferidas as competências dos serviços centrais para as delegações regionais de educação (Almeida, 2020).

Ainda assim, os novos currículos ou as alterações curriculares continuaram a ser definidos em reuniões de rede das escolas, com a participação de alguns especialistas da componente técnica, tecnológica e prática, e em interligação com a Direção Geral de Formação Vocacional que passou a tutelar as escolas profissionais.

O Decreto-Lei n.º 74/2004 veio, no âmbito do Ensino Secundário, reforçar o pendor dos currículos verticais que já eram manifestos na vigência dos dois anteriores diplomas, estabelecendo o princípio do currículo nacional, concretizado em planos de estudos, onde se estabelecem as aprendizagens a desenvolver pelos alunos, com base nos programas das respetivas disciplinas, homologados pelo Ministério da Educação. Este decreto consagra

ainda a obrigatoriedade da Formação em Contexto de Trabalho, com a duração de 320 horas para cada curso.

Com o aumento progressivo e muito significativo do número de cursos profissionais em funcionamento a partir de 2005, pelo facto de passaram neste ano a ser lecionados em escolas estatais, o modelo educacional inovador foi-se perdendo. De facto, a experiência de mais de 15 anos das escolas profissionais não se transferiu, na grande maioria dos casos, para as escolas estatais. O modelo de organização dos cursos profissionais, os modos de trabalho das equipas pedagógicas existente no ensino profissional, lecionado em escolas profissionais, é muito distinto do que existe na generalidade das escolas estatais. A expansão ocorre sem preparação destas escolas, sem formação dos seus docentes e formadores e, sobretudo, sem acompanhamento de técnicos do Ministério da Educação, ou por ele designados, tal como tinha ocorrido na implementação deste modelo nas escolas profissionais pelo GETAP em 1989.

A publicação do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, e dos despachos subsequentes, põem ainda em mais evidência a inexistente autonomia que as escolas têm em termos de conceção curricular. A autonomia anunciada neste e noutros decretos que foram publicados posteriormente resume-se, essencialmente, à possibilidade de as escolas poderem organizar tempos letivos definidos pela tutela, dentro dos limites impostos pela tutela. Está tudo prescrito e previsto seguindo o princípio do *one best way*, tão característico do sistema burocrático.

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, consagra os princípios e os pressupostos do modelo de ensino profissional implementado há praticamente 30 anos, pelo que no que às escolas profissionais diz respeito, este diploma apenas confere legitimidade e apoio às práticas pedagógicas e aos modos de trabalho das equipas pedagógicas com os seus alunos. As margens de autonomia curricular das escolas continuam, mesmo com este decreto, muito limitadas, quando comparado com os anos iniciais de implementação do modelo do ensino profissional em Portugal.

Consideramos, pelo exposto, que o modelo de inovação educacional que o ensino profissional representa no sistema do ensino secundário português, desde 1989, vingou e sobreviveu a todas as alterações políticas e legislativas, mas alerta-se para o risco, que é cada vez mais evidente, de se perder e confundir no modo de funcionamento das escolas

estatais que, atualmente, são aquelas que implementam a maioria dos cursos profissionais em funcionamento.

4.2. O contexto de inovação educacional na ETAP Escola Profissional

A ETAP – Escola Tecnológica, Artística e Profissional, com sede em Caminha³⁰, faz parte do grupo restrito das primeiras escolas profissionais criadas em Portugal pois foi a segunda escola a assinar o contrato-programa com o Ministério da Educação em 20 de setembro de 1989.

Trata-se de uma escola profissional que nasceu da iniciativa de promotores locais³¹, cumprindo todos os parâmetros que podemos encontrar na sistematização que Joaquim Azevedo (2009) elaborou, referindo-se às diferenças em termos de caracterização das escolas secundárias e das escolas profissionais até ao ano de 2002: uma escola com um modelo de administração autónomo, com uma gestão descentralizada do currículo, com tipologias curriculares diversificadas e com um duplo financiamento, estatal e proveniente do Fundo Social Europeu, sujeitando-se a candidaturas anuais.

Atendendo à sua história, podemos afirmar que, desde a sua criação, esta escola profissional desenvolveu a implementação desta nova modalidade de ensino, estando enraizada na sua direção e no seu corpo docente a importância da ligação da escola ao território, à comunidade envolvente, atenta às suas necessidades e contribuindo de formas diversas para encontrar soluções ligadas ao currículo dos cursos que constituem a oferta formativa da escola. Desde sempre, a equipa docente privilegiou a execução de projetos curriculares de turma/curso que pudessem ser aplicados e implementados em contexto real. São disso exemplo os projetos interdisciplinares implementados ao longo dos anos, ou até as próprias Provas de Aptidão Profissional.

No seu projeto educativo³² encontramos referência à missão desta escola que pretende

³⁰ A ETAP – Escola Tecnológica, Artística e Profissional iniciou a sua atividade em duas vilas do concelho de Caminha, na sua sede e em Vila Praia de Âncora. Com o passar dos anos foram criadas outras unidades de formação fora do concelho de Caminha, nomeadamente, em Vila Nova de Cerveira, Valença e Viana do Castelo. A sua designação ao longo dos anos foi-se alterando, sendo na atualidade reconhecida apenas por ETAP – Escola Profissional.

³¹ O projeto de criação da escola foi apresentado à Câmara Municipal de Caminha pelo seu vereador do Pelouro da Educação e Cultura, José Luís Presa, que após a sua criação assumiu o cargo de Diretor da escola até à atualidade. É também o Presidente da Direção da COOPETAPE – Cooperativa de Ensino, CRL, a entidade proprietária da escola, criada com a publicação do Decreto-Lei n.º 4/98.

³² O Projeto Educativo da Escola encontra-se, no ano letivo 2021-22, em fase de revisão final, estando prevista a publicação da sua atualização no final do ano.

formar jovens, proporcionando-lhes uma boa formação escolar e uma adequada formação qualificante, centrando-se: 1) Nas atividades dos alunos enquanto indutores de estratégias e de processos de mudança organizacional; 2) Na construção de soluções formativas combinando os saberes de natureza sociocultural, com os científicos e práticos, de forma articulada e integrada; 3) Na organização de percursos educativos e formativos diversificados; 4) Na aquisição de competências técnicas, tecnológicas e práticas; 5) Na preparação de cidadãos ativos, dialogantes, responsáveis e geradores de novas mentalidades; 6) Na integração na vida ativa e no prosseguimento de estudos; 7) Na predisposição para aprender ao longo da vida. Será ainda missão da escola a continuar a trabalhar e envolver os seus atores nas discussões promovidas pelas redes de cooperação das diferentes áreas de formação tendo em vista promover os ajustamentos curriculares decorrentes das exigências do tecido económico e social. (ETAP Escola Profissional, 2015, p. 12)

Esta é uma escola cuja missão se centra na formação e qualificação dos seus alunos, de acordo com as áreas de formação que frequentam, dotando-os de competências técnicas, tecnológicas e práticas, mas dando igual destaque e relevância à formação pessoal e ao desenvolvimento humano e global dos seus alunos, preparando-os para serem cidadãos capazes de se integrarem com sucesso na sociedade, no mercado de trabalho e de nunca esquecerem a importância da aprendizagem ao longo da vida.

Em 2017, a direção pedagógica da escola deu início a uma ação de reflexão e questionamento sobre o projeto educativo da escola em curso e as suas finalidades, envolvendo todos os professores, formadores e o pessoal não docente, que diariamente contacta com os alunos. Foi fácil reconhecer que outros caminhos para ensinar e para aprender, em pleno século XXI, teriam de ser pensados e definidos por todos os que se relacionam diariamente com os alunos da escola, independentemente de estarem ou não com eles em contexto de sala de aula.

Nesse mesmo ano, no mês de julho, a Direção da escola promoveu um seminário com Xavier Aragay, reconhecido especialista e consultor internacional em liderança e mudança em Educação, subordinado ao tema “(Re)interrogar a escola – mudança de paradigma e inovação pedagógica”.

Dias antes deste seminário, é publicado o documento “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, tornando-se evidente para a direção pedagógica que o caminho de (re)interrogação de práticas fazia cada vez mais sentido.

Começava a nascer a *odisseia*, ainda que nessa altura, não tivéssemos ideias muito sólidas e conscientes do que seria o *caminho* que tínhamos começado a trilhar em conjunto.

Seguiram-se sessões de discussão e partilha de ideias sobre a escola que somos, sobre o perfil dos alunos que recebemos, cuja missão é ensinar e transformar, garantindo que todos os alunos aprendem e nenhum fica para trás. Mas, transformar como, em quê, para quê e porquê? Estas eram as questões a que fomos respondendo num processo de reflexão construtivo e em conjunto, ao longo de várias sessões de trabalho que ainda atualmente fazemos, porque este é um processo complexo, que perdura no tempo e que está longe de terminar.

Foram dados passos importantes e, um dos mais relevantes, foi a definição conjunta, debatida e profundamente refletida sobre o perfil do aluno da ETAP – Escola Profissional.

Para esta *odisseia* iniciar foi essencial responder à questão: que perfil de pessoa queremos ter quando os alunos terminam os seus cursos, e em que pessoa/cidadão queremos que os nossos alunos se transformem quando entram na nossa escola?

Utilizamos, para isso, a imagem de que a nossa escola seria uma *máquina do tempo* em que os alunos permanecem durante três anos da sua vida, durante os quais temos a missão de educar, formar e transformar.

Neste perfil, foram definidas as competências transversais que consideramos essenciais para preparar os nossos alunos, de acordo com as suas características pessoais e sociais, para a sua inserção no mundo laboral, para prosseguirem estudos e que os podem ajudar ao longo da sua vida. Definimos que queremos que os nossos alunos sejam: curiosos, reflexivos, comprometidos, resilientes, colaborativos, autónomos, criativos, comunicativos e capazes de exercer a cidadania. Foram também definidos os descritores destas *soft skills* para que alunos, encarregados de educação, e pessoal docente e não docente percebam o que queremos alcançar com cada uma delas.

Entendemos que, sem este perfil definido, não fazia sentido trilhar caminhos de inovação e mudança, porque não é possível desenhá-los com consistência e pormenor.

Desta forma, chegamos à definição do perfil que, no nosso entender, permite formar alunos em plena harmonia com a missão, visão e valores desta escola profissional, não apenas para serem excelentes profissionais na sua área de formação, mas também para serem pessoas e cidadãos de pleno sucesso ao longo da sua vida, que será muito marcada pelo percurso profissional que cada um terá de seguir por mais de 40 anos.

Nasce um novo referencial de inovação pedagógica, que nos propomos implementar, em pleno *brainstorming* de ideias: *Odisseia ETAP 2030*.

Este é um caminho que já não tem volta possível, porque nos faz trabalhar com outro sentido e com o sentimento de que estamos, de facto, a formar pessoas melhores, mais completas e mais preparadas para realizarem a sua *viagem para a terra do amanhã*.

Nesta viagem vais fazer várias escalas, vais percorrer várias etapas, vais conhecer novas pessoas, vais fazer mais amigos, vais construir uma nova família. Vais, certamente, encontrar dificuldades e ultrapassar obstáculos com sucesso, porque estamos aqui para ti.

Porque se aprende todos os dias e, essencialmente, a partir do mundo que nos rodeia, este percurso vai também proporcionar-te: o conhecimento de novos locais, no país e no estrangeiro; a vivência de novas experiências; a participação e organização de muitas visitas de estudo.

É assim que vamos contribuir para o teu crescimento enquanto aluno, mas acima de tudo, enquanto pessoa.

Esta é uma escola que olha para ti em profundidade, para a pessoa que és e para os teus centros de interesse.

Este é a escola que te vai proporcionar uma transformação nos próximos anos, valorizando-te enquanto pessoa, cidadão e profissional. (ETAP Escola Profissional, 2018)

A partir deste momento toda a ação pedagógica é pensada, definida e orientada para que todas as atividades letivas e de enriquecimento curricular propostas aos alunos contribuam, sempre, para a consolidação das competências transversais definidas no perfil do aluno da ETAP Escola Profissional, associadas, também, à área profissional do curso que frequentam.

De forma progressiva, o planeamento da ação pedagógica muda porque é preciso refletir e perceber se as situações de aprendizagem que estamos a propor: concorrem, ou não, para a construção do perfil do aluno da ETAP; contribuem para responder às expectativas, aos sonhos e aos centros de interesse dos alunos; permitem trabalhar os saberes técnicos e as aprendizagens essenciais para a formação de dupla certificação que realizamos; vão ao encontro dos projetos de vida e dos sonhos que impulsionamos que os alunos construam ao longo dos três anos de permanência na escola.

Esta mudança requer um trabalho colaborativo das equipas pedagógicas, apoiadas pela liderança da escola, e que não se faz sem partilha de “dores”, de incertezas e de momentos de inquietação.

Apresentamos de seguida e de forma cronológica e esquematizada, os momentos mais marcantes e relevantes deste processo, realizados desde julho de 2017, que mais contribuíram para a implementação deste novo referencial de inovação pedagógica, ainda em curso, identificando-se a data, o tipo de ação, o(a) dinamizador, os temas abordados e os participantes envolvidos.

Destacamos a visita ao centro escolar concertado Calasanz Santurtzi em julho de 2021, localizado na região de Bilbao, como sendo o marco para a tomada de decisão de implementação do modelo ETHAZI na ETAP Escola Profissional e todas as ações decorrentes a partir desse momento.

Quadro 13. Cronologia da implementação do novo referencial de inovação pedagógica na ETAP Escola Profissional

Data	Ação	Dinamizador(a)	Tema	Participantes
Julho 2017	Seminário	Xavier Aragay	(Re)Interrogar a escola – mudança de paradigma e inovação pedagógica	Diretor da Escola; Diretora Pedagógica; Coordenadores pedagógicos; Professores e Formadores.
Dezembro 2017	Formação Interna	Diretora Pedagógica	Tema 1: A missão, visão e cultura da escola; Tema 2: o contexto socio educacional da escola; Tema 3: Análise SWOT da escola.	Diretor da Escola; Diretora Pedagógica; Coordenadores pedagógicos; Professores e Formadores; Pessoal não docente.
Março 2018	Formação Interna	Diretora Pedagógica	Tema 3: Análise SWOT da escola; Análise de Riscos e Oportunidades de Melhoria.	Diretor da Escola; Diretora Pedagógica; Coordenadores pedagógicos; Professores e Formadores; Pessoal não docente.
Julho 2018	Formação Interna	Diretora Pedagógica	Tema 1: O perfil do aluno da ETAP Escola Profissional; Tema 2: Flexibilidade curricular - análise dos DL 54/2018 e 55/2018, de 6 de julho.	Diretor da Escola; Diretora Pedagógica; Coordenadores pedagógicos; Professores e Formadores.
Setembro 2018	Planeamento ano letivo 2018/2019	Diretora Pedagógica, Coordenadores Pedagógicos e	Elaboração dos descritores do Perfil do Aluno da ETAP Escola Profissional;	Diretora Pedagógica, Coordenadores Pedagógicos

		Equipas Pedagógicas	Elaboração do Perfil e Matriz Curricular do curso; Elaboração do Perfil Profissional do Curso a 3 anos; Elaboração do Roteiro e Matriz Curricular de cada Disciplina/UFCD ; Reformulação das grelhas de avaliação.	e Equipas Pedagógicas
Outubro 2018	Sessão de Partilha de Boas Práticas	Presidente do Conselho Diretivo da ETPM – Escola Tecnológica e Profissional da Moita, Alexandre Oliveira, e Diretor Pedagógico, Guilherme Rocha.	Temas: - O que impulsionou a mudança na ETPM? - O referencial de inovação pedagógica e o perfil do aluno da ETPM. Temas abordados com grande enfoque em: - Exemplos de implementação desta nova metodologia: em sala, na FCT e nas PAP; - Principais desafios e constrangimentos ; - Resultados alcançados e/ou esperados.	Diretora Pedagógica, Coordenadores Pedagógicos e Equipas Pedagógicas
Maio 2019 Junho 2019 Julho 2019	Oficina de reflexão/ação promovida pela ANESPO – Associação Nacional de	Guilherme Rocha e Leonor Rocha ANQEP	Tema: Autonomia & flexibilidade curricular; Gestão do currículo;	Coordenadores Pedagógicos

	Escola Profissionais		Aprendizagem por desafios/baseada em projetos, suportada no contexto real de cada uma das Escolas, nomeadamente: Projeto Educativo e Matriz Curricular.	
Setembro 2019	Planeamento ano letivo 2019/2020	Diretora Pedagógica, Coordenadores Pedagógicos e Equipas Pedagógicas	Elaboração das propostas de Oficinas de Aprendizagem por curso;	Diretora Pedagógica, Coordenadores Pedagógicos e Equipas Pedagógicas
Outubro 2019 Janeiro a julho 2020 Realização de uma visita à escola para observação de práticas letivas no âmbito das oficinas de aprendizagem em curso e 6 sessões de formação na Universidade (1 sessão/mês) ³³	Assinatura de Protocolo com Universidade Católica – Faculdade de Educação e Psicologia do Porto;	Professor Doutor José Matias Alves e Professora Doutora Ilídia Cabral	Desenvolvimento organizacional e Profissional da ETAP Escola Profissional para: - Empoderar os professores e os educadores para uma ação educativa mais inovadora e eficaz; - Criar uma Comunidade Profissional de Aprendizagem; - Dotar a organização educativa de competências de conceção, organização e monitorização de práticas curriculares	Diretora Pedagógica, 4 Coordenadores Pedagógicos e 13 diretores de curso

³³ No trabalho de preparação desta ação de capacitação foi aplicado um questionário ao pessoal docente, para identificar problemas e obstáculos relativos à implementação das oficinas de aprendizagem, e identificar oportunidades de melhoria de ação educativa. Este questionário foi respondido pelos docentes em janeiro de 2020. No dia 20 de janeiro, realizou-se a visita a todas as unidades de formação da escola, com exceção de Valença. No dia 21 de fevereiro de 2020 realizou-se a primeira sessão na UCP, com a duração de 3 horas. Infelizmente, com a pandemia COVID-19 as restantes sessões foram canceladas, não tendo ainda sido retomadas.

			capazes de melhorar as aprendizagens dos alunos; - Criar um observatório das qualidades das práticas pedagógicas; - Criar dinâmicas promotoras de aprendizagem entre pares (Projeto COPA – Cooperar para Aprender).	
Junho 2021	Visita ao centro escolar concertado Calasanz Santurtzi, em Bilbao	Rafael Balparda	Modelo ETHAZI	Diretora Pedagógica e Coordenador Pedagógico
Julho 2021	Formação Interna	Diretora Pedagógica Cristina Matos	Modelo ETHAZI – Aprendizagem por Desafios; Desafio Zero	Diretora Pedagógica, Coordenadores Pedagógicos e Equipas Pedagógicas
Setembro 2021	Planeamento ano letivo 2018/2019	Diretora Pedagógica Cristina Matos	Preparação do Desafio Zero (revisão dos guiões para equipa docente e alunos) a aplicar em todas as turmas a 21 de setembro; Conceção do 1º desafio para cada turma.	Diretora Pedagógica, Coordenadores Pedagógicos e Equipas Pedagógicas
Novembro 2021	International Vocational Education and Training Congress: “Towards the age of humanity. Technology	Vários	1) VET Facing the Challenge of Intelligence and Complexity. Jorge Arévalo. Viceminister Vocational Education and Training,	Diretora Pedagógica

	and human development”		<p>Department of Education, Basque Government;</p> <p>2) The company of the future and the importance of Vocational Education and Training. Andrés Arizkorreta. President CAF.</p> <p>3) Towards the Age of Humanity. Marc Vidal.</p> <p>4) VISIT: Robotic additive manufacturing, high-precision industrial 3D printing, cybersecurity, food characterisation, cell biology, bioprinting, precision farming TKNKA.</p> <p>5) The Digital Transformation of Manufacturing Education. Sue Griffith Smith. Vice President of Advanced Manufacturing, Engineering and Applied Science, Ivy Tech Community College of Indiana. USA;</p> <p>6) The World is changing. What about you? Keys to develop your career in the</p>	
--	------------------------	--	---	--

			digital era. Eva Collado Duran.	
13 de outubro 2021	Reunião de balanço e monitorização da implementação dos Desafios	Diretora Pedagógica Cristina Matos	Balanço da implementação do desafio zero e do primeiro desafio; Planeamento do segundo desafio;	Diretora Pedagógica, Coordenadores Pedagógicos e Equipas Pedagógicas
22 de novembro 2021	Reunião de balanço e monitorização da implementação dos Desafios	Diretora Pedagógica Cristina Matos	Balanço da implementação do segundo desafio; Planeamento do terceiro desafio;	Diretora Pedagógica, Coordenadores Pedagógicos e Equipas Pedagógicas
20 de dezembro 2021	Formação interna	Maribel Sanchez da escola Calasanz Santurtzi	Modelo ETHAZI – Ciclos de Alto Rendimento	Diretora Pedagógica, Coordenadores Pedagógicos e Equipas Pedagógicas
24, 25 e 26 de janeiro 2022	Visita a vários Centros de Formação Profissional do País Basco; Visita ao centro TKNIKA.	Colegio FP Maristak; Colegio FP Salesianos; Colegio FP Goierrri; Colegio FP Egibide.	Implementação do modelo ETHAZI; Aplicação prática do modelo na área de Informática	Diretor; Diretora Pedagógica; Professora auxiliar da Diretora Pedagógica na implementação do modelo; Coordenador Pedagógico;
		TKNIKA	Visita às instalações, visualização dos equipamentos e das tecnologias utilizadas em diferentes projetos que se desenvolvem neste centro de inovação da formação profissional.	
21 a 25 de março 2022	Job Shadowing na escola Calasanz Santurtzi	Calasanz Santurtzi	Observação de aulas; Formação sobre modelo ETHAZI com Maribel Sanchez;	Diretora Pedagógica 1 coordenador pedagógico 1 psicóloga

			Mesas redondas com professores da escola Calasanz Santurtzi.	7 docentes com cargos de Direção de Curso ou Orientação Educativa.
--	--	--	--	--

Fonte: Diário do Investigador

4.3. O modelo ETHAZI – Ciclos de Alto Rendimento

As transformações económicas, do tecido empresarial e tecnológicas que se têm verificado desde o início do século XXI na Comunidade Autónoma do País Basco (CAPV) foram, segundo Astigarraga Echeverría et al. (2017), impulsionadoras de um questionamento sobre os modelos educativos e formas de trabalho adotadas nas escolas, tendo-se dado um forte e particular enfoque ao setor da formação profissional (FP).

Em 2009-2010 inicia-se este processo de questionamento e reflexão desde o Centro para a Investigação e Inovação da Formação Profissional – centro TKNIKA – impulsionado e apoiado pela Vice *Consejería* da Formação Profissional do Departamento da Educação do Governo Basco³⁴.

Tknika, cuyo eje fundamental son la investigación y la innovación aplicada, trabaja día a día con el objetivo de que la formación profesional de Euskadi se coloque a la vanguardia europea.

A través del trabajo en red, y con la implicación del profesorado de formación profesional, este Centro, que tiene como referente los modelos más avanzados del mundo, desarrolla proyectos de innovación relacionados con los ámbitos tecnológicos, formativos y de gestión. (<https://tknika.eus/sobre-tknika/> consultado em 15-02-2022)

A atenção dada nesta região autónoma à quarta revolução industrial, pelo facto de o tecido económico estar cada vez mais dependente da informação, do *big data*, da robótica, da tecnologia de ponta e da inteligência artificial, fizeram os responsáveis pela formação

³⁴ A CAPV localiza-se no norte de Espanha e é uma região governada pelo Governo Autónomo do País Basco, com competências próprias nos campos da educação e trabalho. Em termos de estrutura, o governo é constituído por vários departamentos, dentre os quais, o departamento da Educação que é dirigido pelo respetivo Conselheiro. Este é assessorado por quatro vice conselheiros, designadamente, da Educação, da Formação Profissional, das Universidades e Investigação e da Administração e Serviços (site Governo Basco <https://www.euskadi.eus/inicio/> consultado em 15-02-2022).

profissional do país, em conjunto com o governo e as empresas, perceber que a escola do século XXI teria de preparar os jovens para esta nova sociedade e só poderiam fazê-lo se mudassem os métodos e processos de aprendizagem.

Desta forma, o desígnio do centro TKNIKA, enquanto centro de Investigação e Inovação da Formação Profissional no País Basco, é conseguir que a formação profissional na região ofereça à sociedade muito mais do que a formação profissional de jovens, criando sinergias entre as comunidades, as empresas e as escolas para que a partir dos projetos apresentados e desenvolvidos por professores neste centro se transfiram produtos e serviços inovadores e de elevado valor para as escolas e, a partir delas, para o setor empresarial (Astigarraga & Agirre, 2018).

Mas, não só. Este trabalho é feito em rede, envolvendo as escolas e os professores da formação profissional, que muitas vezes trabalham em projetos comuns no centro TKNIKA, sendo provenientes de escolas diferentes. Esta rede de trabalho permite criar uma resposta sistémica na região, uma vez que não se limita às boas práticas de trabalho que se fazem em escolas *per si*, mas numa rede de escolas da região.³⁵

O centro TKNIKA apresenta-se com um dupla função: por um lado, é um centro de formação contínua de professores da formação profissional do país Basco, dotando-os de conhecimentos sobre metodologias pedagógicas e/ou saberes e competências relacionadas com a sua área profissional; por outro, acolhe professores de escolas públicas, privadas e concertadas³⁶ da região para desenvolverem projetos de investigação e inovação, que por vezes trabalham em conjunto durante o tempo semanal em que se deslocam a este centro.

É condição para o desenvolvimento destes projetos que os produtos ou serviços gerados sejam transferidos, posteriormente, para a escola de onde os professores são provenientes, para as outras escolas da região e, sempre que se aplica, às empresas, autarquias, entre outras instituições da comunidade local.

A lógica de desenvolvimento de projetos, a partir e com o apoio do centro TKNIKA, é que as escolas de FP apresentem projetos baseados em problemas reais que são

³⁵ Na TKNIKA trabalham, atualmente, no ano letivo 2021-2022, em projetos de investigação cerca de 600 professores que repartem o seu horário entre o trabalho neste centro e o trabalho nas escolas de formação profissional continuam a dar aulas. Por ano, este centro recebe cerca de 200 propostas de projetos que são apresentados pelas escolas e conseguem apoiar apenas cerca de 45/ano. Os resultados obtidos são transferidos para as outras escolas da região, ano após ano.

³⁶ As escolas concertadas são escolas de gestão privada, mas cujo financiamento é público.

considerados importantes para os alunos e/ou para a comunidade local (social ou empresarial) e que carecem de resolução.

No país Basco, os professores de FP das escolas têm obrigatoriamente, dentro do seu horário de trabalho, que realizar visitas às empresas e instituições locais para detetarem oportunidades e necessidades com vista a melhorar a produtividade e competitividade das mesmas. É também a partir destas visitas que surgem ideias de situações problemáticas que carecem de resolução e que, depois, são trabalhadas pela equipa docente para serem apresentadas aos alunos em forma de desafio.

A título de exemplo, em plena pandemia, professores da FP iniciaram a produção e certificação de máscaras de proteção individual quando havia escassez deste material. Para isso, o centro TKNIKA, com o apoio financeiro do governo Basco, comprou os equipamentos tecnológicos necessários para a produção e certificação das máscaras que agora são distribuídas na região, num investimento de milhares de euros. Mas o processo de conceção foi realizado por professores e técnicos deste centro. O conhecimento e as competências adquiridas pelos professores foram transferidos, posteriormente, para as escolas (professores) e alunos.

Importa referir que este centro de investigação e inovação está equipado com equipamentos e tecnologia de ponta e os professores da FP têm à sua disposição todos os recursos necessários para desenvolverem os projetos neste centro, num investimento do governo Basco de (seguramente) muitos milhões de euros. O que se pode ver no centro TKNIKA não tem paralelo em Portugal com nenhuma escola secundária, instituto politécnico ou, até mesmo, universidades, no que se refere à disponibilidade de meios tecnológicos e recursos, que permitem desenvolver projetos de investigação e inovação em áreas como o ambiente, a construção civil, o mobiliário inteligente, a análise de dados, a indústria alimentar, a manutenção industrial, as linhas industriais de robotização, os ambientes virtuais de aprendizagem, a cibersegurança, a automatização, a impressão 3D de alta precisão – aplicada em áreas tão distintas como a medicina ou a moda –, a digitalização, a inteligência artificial, os armazéns inteligentes, entre muitas outras.

O que também impressiona quem visita as escolas de FP do país Basco é o facto de se perceber que estes equipamentos e esta tecnologia não estão apenas disponíveis no centro TKNIKA. As escolas da região são também equipadas com equipamentos e tecnologia de ponta, de acordo com as áreas de formação que desenvolvem e das necessidades

identificadas pelas direções e professores, dos orçamentos que são aprovados anualmente e de concursos especiais lançados pelo governo. É visível nas escolas o investimento que o governo Basco faz para que, também estas, disponibilizem aos alunos os equipamentos e a tecnologia que os professores utilizam no centro TKNIKA. Encontram-se nas escolas, em quantidade para cada turma, por exemplo, equipamentos como braços robóticos, linhas industriais de robotização, impressoras 3D, equipamentos e *software* informático ou máquinas que permitem a aprendizagem em ambientes virtuais (de pintura de carroçarias, de soldadura, entre outros).

O diagnóstico do contexto laboral realizado nesta região, face a indicadores europeus, permitiu concluir que havia necessidade de aumentar a população empregada detentora de níveis médios de qualificação e reduzir significativamente o número de pessoas com baixas qualificações (Serrano & Zugasti, 2015, p. 220), reconhecendo-se que para se alcançarem estes objetivos a formação profissional tinha um papel central (Astigarraga Echeverría et al., 2017).

Por outro lado, os estudos do CEDEFOP sinalizam que a indústria 4.0 e a utilização de novas tecnologias nos setores dos serviços e da indústria, necessitam de trabalhadores qualificados que, para além de serem detentores de competências técnicas e genéricas, têm de estar munidos de competências digitais, serem capazes de resolver problemas, de gerir conhecimento e, no campo pessoal, de serem detentores de competências sociais, de comunicação, de trabalho em equipa e de autonomia (CEDEFOP, 2015).

A propósito deste tema sobre as competências, convocamos o trabalho de António Dias Figueiredo (2017), que elaborou um mapa conceptual das “Competências para as novas gerações”. Este foi concebido através da fusão dos referenciais internacionais de competências existentes e que continham informações sobre “as competências que o mercado, entendido em sentido lato, desejava – em alguns casos implorava – que a escola lhe desse, e que a escola não lhe dava”.

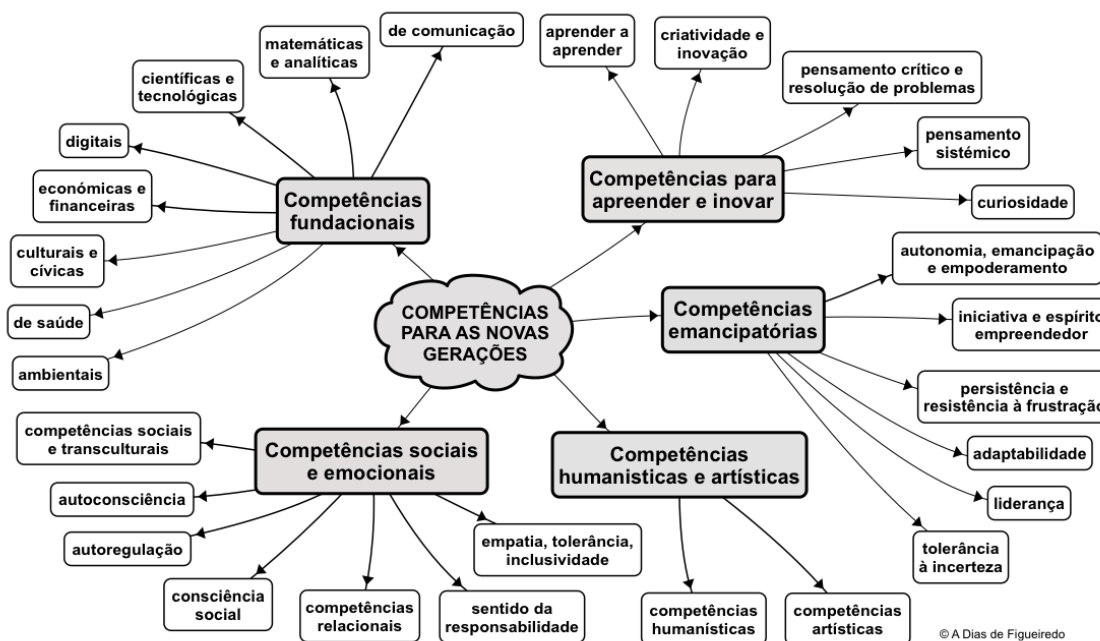
Neste mapa conceptual, Figueiredo (2017) classifica as competências identificadas como: transversais, por cobrirem mais do que um domínio; multidimensionais, por incorporarem saberes, aptidões, atitudes e valores; e indutoras de comportamentos de ordem superior quando aplicadas à resolução de problemas complexos ou de elevada incerteza.

O autor organiza as competências em cinco grupos:

(1) competências fundacionais, que todos devem possuir e cultivar;

- (2) competências para aprender e inovar, que se interligam com as anteriores e reforçam a curiosidade, a criatividade, o pensamento lógico, entre outras, e fomentam a inovação;
- (3) competências emancipatórias, essenciais segundo o autor para os jovens cidadãos e que não se adquirem numa escola dominada pelas pedagogias da explicação;
- (4) competências humanísticas e artísticas, caracterizadas como essenciais para a sobrevivência da civilização, numa sociedade que será cada vez mais dominada pelas tecnologias, pelos algoritmos, pela robotização, pela inteligência artificial e pela utilização de dados;
- (5) competências sociais e emocionais, preditores de sucesso de quem as detém e de insucesso de quem não é capaz de as desenvolver.

Figura 3. Competências para as novas gerações



Fonte: Figueiredo (2017)

De acordo com os dados do Conselho Económico e Social Basco (2018), no ano de 2016 os serviços apresentam-se como o setor gerador de mais emprego (70,9%), seguido da indústria (22,3%), construção (5,5%) e agricultura (1,4%).

Segundo Astigarraga Echeverría et al., (2017), comparando-se com os países mais desenvolvidos na Europa, o País Basco, assumiu como objetivo a recuperação da relevância do setor industrial impulsionado pelos sistemas tecnológicos que caracterizam a indústria 4.0.

Reconhecendo que a componente tecnológica é fundamental neste novo paradigma produtivo, os autores defendem que a atitude e a formação das pessoas, a cultura social e empresarial, a formação contínua e a abertura à mudança se desenvolvem ao longo da vida, mas podem ser trabalhadas desde a formação inicial (Id. Ibid.).

É a partir da constatação de que é necessário olhar para o que acontece nas escolas de formação profissional da região e aos modos de trabalho em sala de aula que, em 2009-2010, desde o centro TKNIKA se constitui um grupo de trabalho que se debruça sobre a inovação didática e metodológica na FP, com o objetivo de propor mudanças neste campo (Astigarraga Echeverría et al., 2017)

O diagnóstico estava feito: o paradigma produtivo mudou e exige uma formação integral das pessoas. O professor não pode continuar a trabalhar sozinho e isolado; ser detentor de competências técnicas é necessário, mas não é suficiente; é necessário ligar teoria e prática com vista a resolver problemas reais a partir de abordagens inter e transdisciplinares; é necessário passar de modelos centrados na transmissão de conhecimentos para modelos que promovam a aprendizagem efetiva dos alunos; o papel do aluno em sala tem de mudar e este tem de se tornar ativo e responsável pela sua aprendizagem; o professor tem de estimular e favorecer a aprendizagem dos seus alunos; os alunos têm de ser os protagonistas do processo e têm de trabalhar de forma colaborativa e cooperativa para resolverem problemas semelhantes aos que vão encontrar no mercado de trabalho; os princípios e os valores éticos têm de ser aplicados num mundo que será cada vez mais digital e em que os alunos serão cidadãos digitais; a criatividade e o empreendedorismo são essenciais num contexto de automação progressiva (Astigarraga & Agirre, 2018).

Num estudo realizado pela Confederação Empresarial Vasca (Confebask) foram identificadas as competências transversais que estavam a ser requeridas pelo mercado de trabalho e que mais se valorizavam nas empresas desta região: a atitude positiva face ao trabalho, a segurança no posto de trabalho, a rapidez e eficiência no trabalho, as competências sociais, o trabalho em equipa e o comportamento discreto. Uma das principais conclusões deste estudo, destacada no artigo de Astigarraga Echeverría *et al*, foi a de que “existe un gran DESCONOCIMIENTO sobre cómo pueden enseñarse estas competencias de un modo eficaz, cómo evaluar su adquisición y cómo asegurar su desarrollo a lo largo de la vida.” (Id. Ibid., p. 67)

Com base nos estudos realizados e pesquisas elaboradas, o grupo de trabalho constituído elaborou em 2009-2010, como ponto de partida, o quadro das competências transversais seleccionadas para serem desenvolvidas na FP na CAPV:

Figura 4. Competências transversais a desenvolver na FP na CAPV (2009-2010)



Fonte: Astigarraga Echeverría et al., 2017, p. 65

Como se pode constatar, as competências de âmbito profissional enquadram-se no referencial teórico do mapa das competências para as novas gerações (Figueiredo, 2017), no grupo de competências para aprender e inovar. Seguindo o autor, as de âmbito grupal correspondem a competências fundacionais (comunicação), emancipatórias (liderança) e sociais/emocionais (trabalho em equipa e resolução de conflitos, aqui entendidas como competências relacionais). As de âmbito pessoal, situam-se neste quadro teórico nas competências para aprender e inovar, fundacionais, emancipatórias e sociais/emocionais.

Foi neste contexto que se construiu a proposta de transformação das escolas de FP do país Basco e que se centra em dois eixos: “a) la identificación, selección y definición de las Competencias Transversales a desarrollar; b) la opción didáctico-metodológica para el aula, que se centraba en el uso extendido de metodologías activas fomentando el trabajo colaborativo de los alumnos.” (Astigarraga Echeverría et al., 2017, p. 66)

Este quadro evoluiu e em 2015-2016, o centro TKNIKA atualiza as competências transversais que devem ser trabalhadas nas escolas de FP do País Basco³⁷ definindo quatro domínios: o pessoal, a comunicação, o digital e o colaborativo.

Figura 5. As competências transversais da FP do País Basco (2015-2016)



Fonte: Astigarraga Echeverría et al. (2017)

Constatamos que estas são competências transversais que podemos encontrar no mapa de competências para as novas gerações de Figueiredo (2017) em quatro das cinco “pétalas” por ele identificadas: fundacionais, para aprender e inovar, emancipatórias e sociais e emocionais.

Segundo os autores, o grupo de trabalho analisou em profundidade diferentes metodologias de ensino, tendo concluído que as que teriam maior potencial de aplicação no país Basco seriam a aprendizagem baseada em problemas (APB) e aprendizagem baseada em projetos (PBL e POPBL), tendo também concluído que haveria necessidade de combinar diferentes metodologias, assim como estar disponível para analisar novas propostas que podiam surgir no âmbito do contexto formativo. A partir daqui surgiram dois tipos de convocatórias de formação de professores, lançadas no ano letivo de 2010-

³⁷ As competências apresentadas na imagem, resultam do processo de evolução de construção do modelo ETHAZI que, como já descrevemos, iniciou em 2009-2010, a partir dos estudos da Confebask sobre as competências transversais mais valorizadas pela contratação nas empresas bascas.

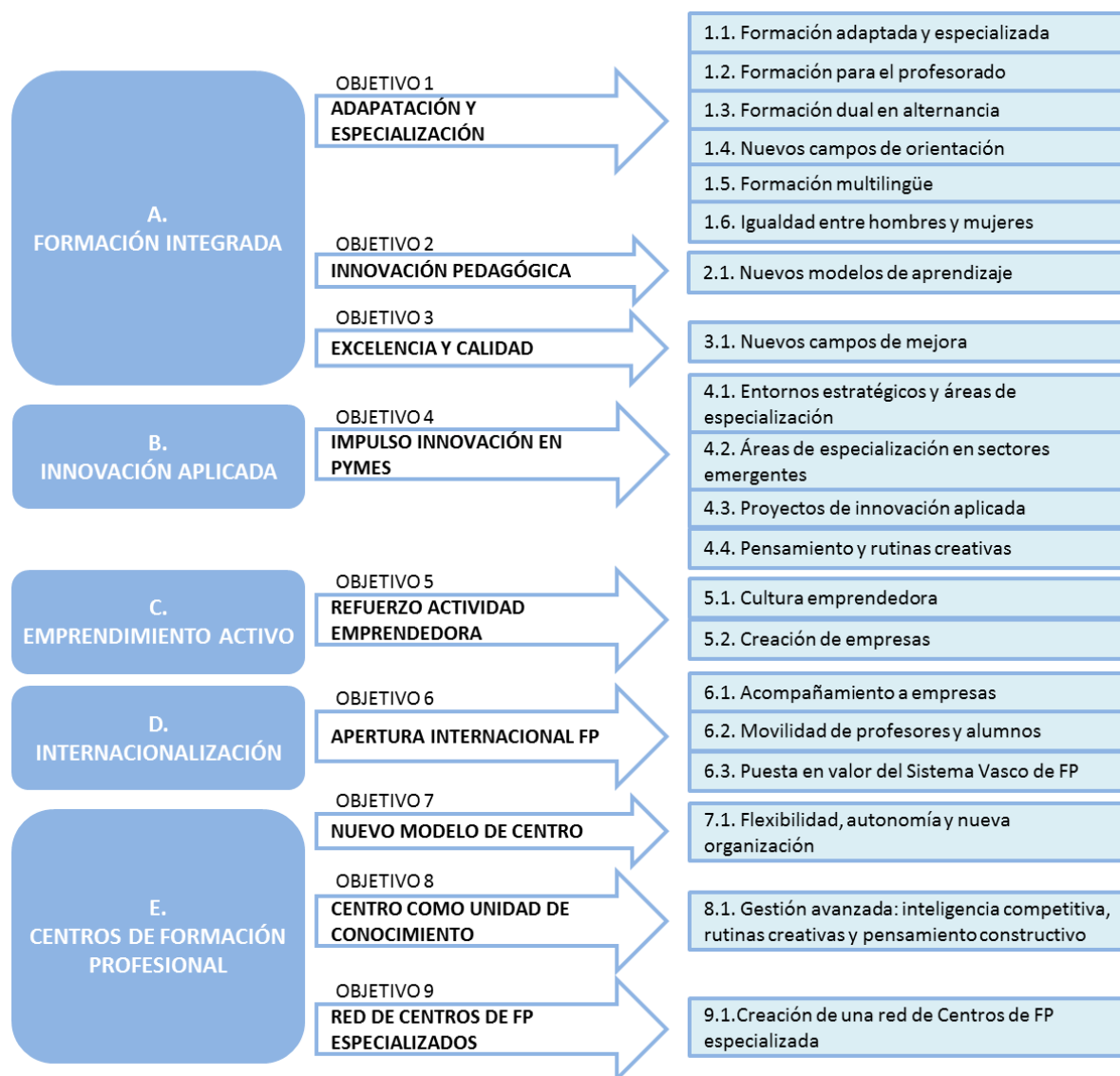
2011 e que se prolongaram até 2013-2014: umas dirigidas a professores da FP para participação de forma individual e outras dirigidas a grupos de professores de um mesmo curso e escola (Id. Ibid.).

É também interessante verificar que neste processo, a participação dos professores na formação proporcionada pelo centro TKNIKA foi sempre de caráter voluntário, mas requeria a aprovação da direção da escola com o objetivo de as envolver e comprometer neste processo de transformação.

Até ao ano de 2013-2014 perdurou este processo de construção progressiva e coletiva de um novo modelo, durante o qual se realizou a formação de professores em APB e PLB, envolvendo cada vez mais participantes, e se experimentaram mudanças metodológicas em sala de aula. Todo este saber e aprendizagem dos professores foi sendo disseminado dentro da escola e em escolas da área de influência, tendo este processo sido acompanhado e apoiado pelo centro TKNIKA. Este publicou e divulgou ao longo destes anos os aspetos mais relevantes que estavam a ser alterados na FP: o papel do professor e do aluno, as metodologias ativas utilizadas, as competências transversais que estavam a ser trabalhadas, a avaliação, entre outros (Id. Ibid.).

Com a aprovação em 2014 do IV Plano Basco de Formação Profissional dá-se um impulso muito importante neste processo de inovação metodológica iniciado em 2010. Neste plano, o governo basco define os âmbitos estratégicos, os objetivos e as linhas de atuação:

Figura 6. IV Plano Basco de Formación Profesional – ámbitos, objetivos e linhas de atuação



Fonte: Governo Vasco (2014) as cited in Astigarraga Echeverría et al. (2017)

O modelo ETHAZI, que foi sendo contruído a partir do centro TKNIKA com a colaboração das escolas de FP, das Universidades, das empresas, entre outros, é apresentado neste plano com o seguinte objetivo:

Lograr el cambio metodológico disruptivo que posibilite que el alumnado de FP se adecúe al perfil del profesional demandado por la competitividad de nuestras empresas; logrando con ello la obtención del máximo potencial de aprendizaje de los alumnos y alumnas para el desarrollo de sus competencias profesionales, entendidas estas como la suma de Competencias técnicas o específicas y Competencias transversales o sociales. (Gobierno Vasco, 2014, as cited in Astigarraga Echeverría et al., 2017, p. 73).

O modelo ETHAZI tem as seguintes características:

- 1) está inserido num ecossistema comum, ou seja, em que a atividade educativa se desenvolve num contexto social e laboral com especificidades e necessidades comuns da região que devem ser respondidas em conjunto com a FP;
- 2) utiliza, em conjunto, as metodologias de aprendizagem colaborativa e aprendizagem baseada em desafios (ACBD);
- 3) permite, em simultâneo, o desenvolvimento de competências técnicas e específicas e transversais e sociais. (Astigarraga & Agirre, 2018)

O modelo suporta-se ainda em quatro pilares considerados essenciais para que a ACBD se concretize:

- Pilar 1: Planificação intermodular baseada em desafios

A planificação do curso é desenhada e estruturada como um todo, baseada no desenvolvimento sucessivo de diferentes desafios. Estes têm um carácter intermodular e interdisciplinar, uma vez que, no mercado de trabalho os alunos vão ser confrontados com situações problemáticas que requerem mobilização de conhecimentos e competências adquiridas em vários módulos/disciplinas. Os desafios são resolvidos através da combinação de diferentes metodologias, sendo necessário o trabalho individual e em grupo. (Astigarraga & Agirre, 2018)

- Pilar 2: Autogestão das equipas de professores

As equipas docentes devem ser autónomas e responsáveis para planificarem os desafios de forma colaborativa. Devem organizar espaços e tempos, distribuir tarefas e responsabilidades entre todos e devem ser um exemplo para os alunos em termos de trabalho em equipa. O trabalho destas equipas é central para o desenvolvimento deste modelo, a partir da sua liderança, capacidade de afirmação e da formação (Id. Ibid.).

- Pilar 3: Flexibilidade organizacional

Para ser possível a planificação e a autogestão de equipas de professores referidas anteriormente, as direções das escolas têm de estar abertas à mudança e criar condições para que as equipas tenham tempo para trabalhar em conjunto e para que os espaços sejam repensados e reconstruídos de acordo com as novas formas de trabalho dos professores e dos alunos. As próprias equipas de professores podem, dentro da flexibilidade concedida pelas direções das escolas, organizar horários dos alunos, reorganizar espaços de trabalho, entre outras (Id. Ibid.).

- Pilar 4: Avaliação por competências orientadas para a evolução

Neste modelo, a avaliação dos alunos é entendida numa perspetiva global em que se foca a atenção nas competências técnicas e transversais que o aluno vai adquirindo ao longo do tempo, pela resolução dos diferentes desafios que vão sendo apresentados, esperando-se uma evolução e transformação sempre numa lógica de melhoria contínua. A avaliação está efetivamente ao serviço da aprendizagem do aluno, esperando-se que este se torne cada vez mais responsável pela sua própria aprendizagem. Para isso, é realizado um acompanhamento individual de cada aluno, através de tutorias, e é fornecido um *feedback* contínuo que é dado de forma individual ou em grupo, o que permite perceber o progresso e a melhoria alcançada por cada um. A ferramenta SET – *Skills Evolution Tool* é utilizada pelos professores para a avaliação das competências (Id. Ibid.).

Figura 7. O modelo ETHAZI



Fonte: Astigarraga Echeverría et al. (2017)

Cada um destes pilares tem definidos pressupostos que devem ser seguidos pelas escolas e pelas equipas de professores:

Quadro 14. Pressupostos do modelo ETHAZI

Pilares	Pressupostos
1. Planificação intermodular baseada em desafios	<ul style="list-style-type: none"> • Todos os módulos previstos para o ano letivo são abrangidos por, pelo menos, um desafio. • Cada desafio é definido por um conjunto de módulos de mais do que uma disciplina (intermodular e interdisciplinar). • Os desafios envolvem 100% das disciplinas e dos módulos de cada ano, portanto há um “mapa de desafios” que abrange todo o tempo letivo; • Os desafios envolvem todos os professores de cada curso. • Os módulos que são incluídos nos desafios são apenas do ano em curso.
2. Autogestão das equipas de professores	<ul style="list-style-type: none"> • As equipas docentes trabalham em autogestão e em equipa, abandonando definitivamente o trabalho isolado da profissão. • As equipas docentes decidem a calendarização dos desafios e a sua duração. • Há alguma liberdade para a gestão semanal dos seus horários de acordo com as necessidades geradas durante os desafios.
3. Flexibilidade organizacional	<ul style="list-style-type: none"> • A adaptação dos espaços de sala da aula a este modelo, “abrindo” as salas, tornando-as “transparentes” para se poder ver o que se passa dentro e fora. • As salas devem ter mobiliário que permita o trabalho em equipa, mas o que existe normalmente nas escolas é suficiente, desde que se adapte em termos de distribuição no espaço disponível. • Os professores trabalham de “portas abertas” e há uma flexibilidade muito grande para estarem dentro ou fora da sala de acordo com as necessidades das equipas de alunos.

<p>4. Avaliação por competências orientadas para a evolução</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliam-se as competências técnicas e transversais numa perspetiva de evolução/progressão do aluno, ou seja, de forma contínua o aluno deve refletir sobre o processo, recebe <i>feedback</i> e elabora com a equipa docente um plano de compromisso de ações de melhoria que vai realizar, sendo desta forma responsável pela sua aprendizagem. • Cada aluno tem um plano individual para melhorar a sua aprendizagem e perceber a sua evolução na aquisição de competências técnicas e transversais. • É um processo de avaliação que se desenvolve por professores e alunos numa perspetiva de “avaliação a 360”. • O centro TKNIKA desenvolveu uma aplicação informática para os professores avaliarem de forma formativa e contínua a aquisição de competências dos alunos (ferramenta SET).
---	--

Fonte: Diário do Investigador

Na visão do centro TKNIKA, suportado em estudos prévios (ITES, 1999; Barkeley et al., 2012, as cited in Astigarraga et al., 2017), a Aprendizagem Colaborativa é definida como aquela que se baseia em:

- “Trabajo en equipos pequeños (heterogéneos).
- Interdependencia positiva.
- Responsabilidad individual y grupal.
- Interacción simultánea.
- Puesta en práctica de habilidades sociales.
- Reflexión individual y grupal.” (Astigarraga Echeverría et al, 2017, p. 74)

Já a Aprendizagem Baseada em Desafios é apresentada pelo centro TKNIKA, que se suportou teoricamente nos estudos do ITES (2015, as cited in Astigarraga Echeverría et al., 2017), como a aprendizagem que é gerada quando um grupo de alunos é desafiado a apresentar uma solução para uma situação problemática, e que implica:

- “Búsqueda e interpretación de información.
- Generación de alternativas.
- Selección entre las alternativas posibles.
- Toma de decisiones.

- Trabajo colaborativo.
- Resultados evaluables.
- Desarrollo de nuevos conocimientos.” (Astigarraga Echeverría et al, 2017, p. 74-75)

Para que fosse possível implementar este modelo nas escolas de FP do País Basco, de forma crescente e abrangendo um número cada vez maior de escolas e professores, ano após ano, o centro TKNIKA adotou uma estratégia baseada na formação de professores (inicialmente os que foram identificados, escola a escola, como sendo os mais disponíveis e motivados a processos de mudança e inovação) e na disseminação dentro das escolas dos resultados que foram por estes obtidos, ano após ano, em cada curso.

O centro TKNIKA apresenta um plano de formação dirigido aos professores da FP do País Basco escalonado em 3 níveis:

Quadro 15. Níveis de formação – modelo ETHAZI

Níveis	Temas da Formação
Nível 1	Nível Básico: Trabalho em equipa; Comunicação; Aprendizagem baseada em projetos.
Nível 2	Nível Avançado: Fundamentos da Aprendizagem Colaborativa; Aprendizagem Colaborativa baseada em Desafios; Avaliação por Competências.
Nível 3	Dirigido a Coordenadores de Aprendizagem (líderes da mudança metodológica nas escolas): Liderança e gestão de pessoas; Métodos e técnicas de aprendizagem; Gestão de projetos a médio-longo prazo.

Fonte: Astigarraga Echeverría et al., (2017); Astigarraga & Agirre, (2018)

Os coordenadores de aprendizagem são, segundo Astigarraga & Agirre (2018), pessoas que tendo completado os níveis básico e avançado de formação, são apoiadas pelas direções das escolas para frequentarem a formação de nível 3 e atuarem como líderes da mudança metodológica na escola. São impulsionadores e facilitadores do modelo ETHAZI e fazem parte de uma pequena rede de escolas de FP (normalmente, constituída por 5 a 8 escolas), sendo coordenados e acompanhado, periodicamente, por uma equipa do centro TKNIKA (Id. Ibid.).

Para além dos temas identificados no quadro anterior, estas formações incluem também temas relacionados com a criatividade, a educação em valores 4.0 e culminam com um programa de criação de empresas pelos alunos da FP denominado UrratsBat (Id. Ibid.).

Neste programa, os alunos da FP podem ser acompanhados, durante um ano, pelo centro TKNIKA que os apoia na criação da sua própria empresa (programa Ikasenpresa), ajudando com fornecimento de espaço de trabalho e equipamentos, incentivando desta forma a criação do próprio emprego e o empreendedorismo. Segundo o diretor do centro TKNIKA, nos últimos 10 anos foram apoiadas mais de 1000 empresas e, destas, mais de 60% continuam a exercer a atividade.

A estratégia do centro TKNIKA inclui também a realização de sessões de sensibilização e informação e jornadas de trabalho dirigidas a diretores de escolas, professores e responsáveis pela Inspeção Educacional (Id. Ibid.).

Em simultâneo, o centro TKNIKA, na sua página web, disponibiliza em acesso livre vídeos temáticos e um repositório digital que contém inúmeros documentos de suporte: para compreensão do modelo, a sua origem e a sua estrutura didática e metodológica; com um banco de desafios e os documentos de suporte para professores e alunos; com ideias, propostas e atividades para desenvolvimento de competências digitais com os alunos; com manuais para professores e alunos contendo ideias e ferramentas a utilizar; com manuais sobre avaliação, *feedback* e qualificação, sobre competências, entre muitos outros.

De realçar a existência de um infográfico digital disponível na página³⁸, que permite visualizar de maneira sintética e interativa cada uma das etapas que são desenvolvidas ao longo de um desafio, contendo ideias para os professores, ideias para os alunos, fornecendo exemplos, etapa a etapa, do tipo de trabalho que deve ser desenvolvido com os alunos, das competências transversais que podem ser trabalhadas, das dinâmicas que podem ser despoletadas, das ferramentas TIC que podem ser utilizadas e dos instrumentos de avaliação a utilizar, complementado ainda com diversos vídeos demonstrativos/explicativos.

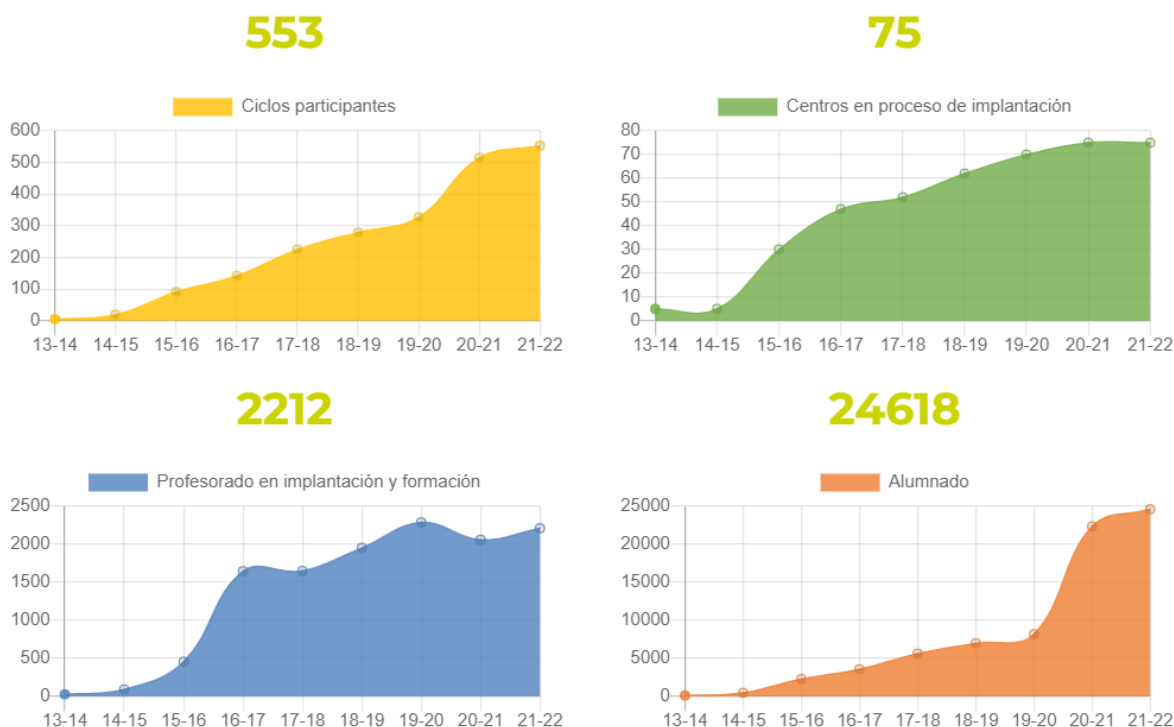
Neste processo de acompanhamento das equipas de professores e das direções das escolas, o centro TKNIKA disponibiliza ainda uma ferramenta de autodiagnóstico, denominada eNOLA, através da qual as equipas docentes conseguem perceber o nível de

³⁸ Ver em <https://ethazi.tknika.eus/es/retos/>

implementação do modelo nos seus cursos, elaborando-se a partir daí planos de melhoria a implementar nos cursos seguintes (Id. Ibid.).

Em termos quantitativos, a adesão de escolas e professores ao modelo foi aumentando ao longos dos anos, como se pode ver nos gráficos seguintes:

Figura 8. Evolução do modelo ETHAZI



Fonte: TKNIKA <https://ethazi.tknika.eus/es/contexto/>, consultado em 18-02-2022

Face à crescente adesão de professores em formação e escolas em processo de implementação, tem aumentado significativamente o número de cursos e de alunos que trabalham através deste modelo.

Para que o modelo ETHAZI cumpra o seu objetivo de contribuir, a partir da FP, para a transformação do paradigma social, económico e formativo da região, na perspetiva de Astigarraga Echeverría et al (2017) e Astigarraga & Agirre, (2018), é ainda necessário: generalizar o modelo a todas as escolas do país Basco; elaborar uma proposta de critérios que definam os requisitos mínimos para que uma escola possa considerar-se dentro do modelo; avaliar a progressão e monitorizar os impactos do modelo nos alunos e nas empresas, com vista a melhorá-lo; continuar a investigar sobre as melhores formas e métodos para desenvolver competências técnicas e transversais; investigar como poderão outros modelos, metodologias, estratégias e teorias influenciar o desenvolvimento da FP;

adaptar a criação e resolução dos desafios de acordo com o contexto e o ambiente de trabalho em que os alunos vão trabalhar.

Apesar de o elemento central que articula este modelo de aprendizagem ser a APCD, através da qual se aborda uma situação problemática que se transforma num desafio, desenvolvendo-se todo o processo de resolução do desafio até à obtenção de um resultado, o modelo ETHAZI tem outras linhas de atuação que são apresentadas na seguinte figura:

Figura 9. Linhas de atuação do modelo ETHAZI



Fonte: TKNIKA (<https://ethazi.tknika.eus/es/contexto/>, consultado em 18-02-2022)

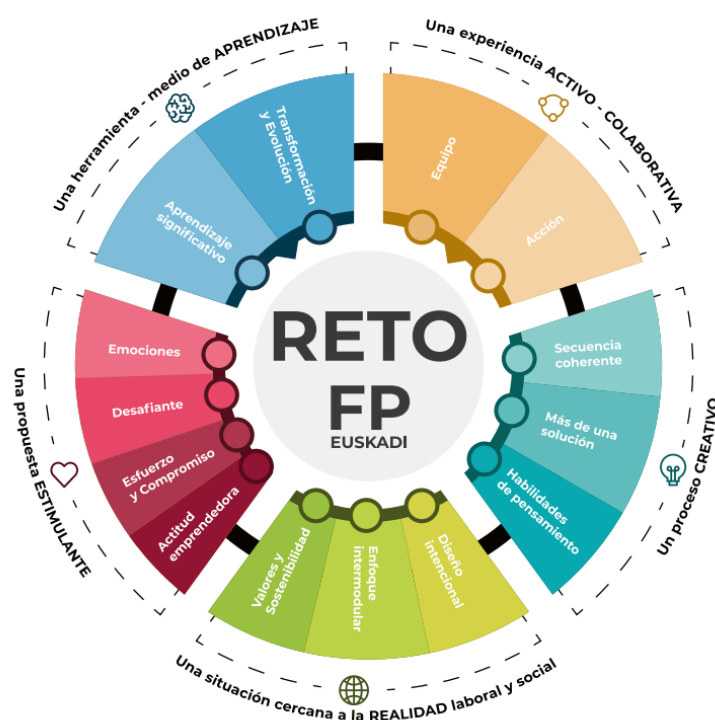
O desafio estrutura-se a partir das competências técnicas e específicas de cada curso e tem de possibilitar o trabalho das competências transversais.

Os desafios são apresentados à turma, mas são resolvidos em equipas pequenas, normalmente de 4 alunos, onde o processo de trabalho deve permitir que os alunos vivenciem a situação como um desafio e, a partir daí, devem ter a oportunidade de gerar o conhecimento necessário que lhes permita proporcionar as melhores soluções (TKNIKA – <https://ethazi.tknika.eus/es/contexto/>).

A abordagem do modelo através de desafios entende a aprendizagem como um processo de evolução, em que os alunos, progressivamente, se tornam cada vez mais capazes de serem responsáveis por ela. Parte-se de um cenário/problema em que os alunos, individualmente e em equipa, têm de agir e produzir um resultado. Este resultado é interpretado e é acompanhado por um processo de reflexão individual e da equipa sobre o que funcionou e o que não foi analisado, decidindo-se a partir daí o que será feito de forma diferente no próximo desafio para se atingirem objetivos mais elevados (Id. Ibid.).

Os desafios são as situações problemáticas apresentadas aos alunos para que possam desenvolver a sua aprendizagem, que devem estar o mais próximo possível da realidade do trabalho que vão ter de desempenhar quando se inserirem no mercado de trabalho e, portanto, a ligação às empresas da região é fundamental para criar os desafios. A sua colaboração é muito interessante, quer para proporcionar situações reais de resolução de problemas, quer para as equipas poderem apresentar os resultados alcançados.

Figura 10. O desafio no modelo ETHAZI



Fonte: Tknika (2021b)

Segundo o centro Tknika (2021b), um desafio tem 5 características principais³⁹:

1. É uma experiência ativo-colaborativa

Permite adquirir e treinar competências, adquirir conhecimentos através do trabalho em equipa de alunos e de professores; o processo de aprendizagem está centrado no aluno gerando uma aprendizagem consciente e autónoma através da ação e da adoção de metodologias ativas.

³⁹ A cada uma das 5 características estão associados requisitos que se encontram descritos no documento e que contém, para cada um, ideias para os professores e para os alunos sobre a forma de os implementar. Por exemplo, sugere aos professores ideias para constituição de equipas e quais os principais pontos-chave que devem ter em atenção no desenvolvimento desta atividade.

2. É um processo criativo

Deve proporcionar às equipas soluções múltiplas que decorrem de uma sequência coerente de resolução do desafio. Desta forma, os alunos podem experimentar diferentes estratégias e competências orientadas para a resolução de problemas e tomada de decisões.

3. É uma situação próxima da realidade laboral e social

Os desafios requerem um desenho intencional devendo surgir da realidade social e laboral. Têm de permitir trabalhar valores e a sustentabilidade. Pelo facto de serem interdisciplinares e intermodulares permitem que se aprenda e adquiram, em simultâneo, competências técnicas, pessoais e sociais.

4. É uma proposta estimulante

Têm de ser desafiantes e permitir aos alunos o contacto com o incerto e o imprevisível, despertando e provocando a gestão de emoções como a surpresa, a curiosidade, entre outras. Implicam esforço e compromisso que, por sua vez, geram vontade de aprender e de encontrar soluções.

5. É uma ferramenta proporcionadora/geradora de aprendizagem

Os desafios são um meio de provocação de um processo de transformação e evolução pessoal, profissional e social. Centram-se na aprendizagem significativa para o aluno e despertam os alunos para a importância da aprendizagem ao longo da vida.

Segundo Astigarraga & Agirre (2018), o desafio apresentado como uma situação problema tem as seguintes características:

1. É uma situação tão real quanto possível do contexto de trabalho;
2. Exige análise do ambiente em que é apresentado;
3. Possibilita o pensamento divergente e criativo, devendo ter mais do que uma solução;
4. Requer análise e reflexão sobre a situação problemática;
5. A proposta de desafio deve ser difusa para que a sua concretização seja da responsabilidade das equipas de trabalho;
6. Implica colaboração e trabalho em equipa dos alunos;
7. Os alunos têm de ativar conteúdos e conhecimentos previamente desenvolvidos;

8. Envolve trabalho de novos conteúdos e conhecimentos e não é uma mera aplicação dos que foram previamente adquiridos;
9. Requer ação por parte dos alunos para que procurem, analisem e processem novo conhecimento, de forma a alcançarem o desenvolvimento das competências técnicas e transversais previamente definidas;
10. Ao longo deste processo geram evidências e produtos que permitem monitorizar e avaliar o desenvolvimento das competências técnicas e transversais previamente definidas.

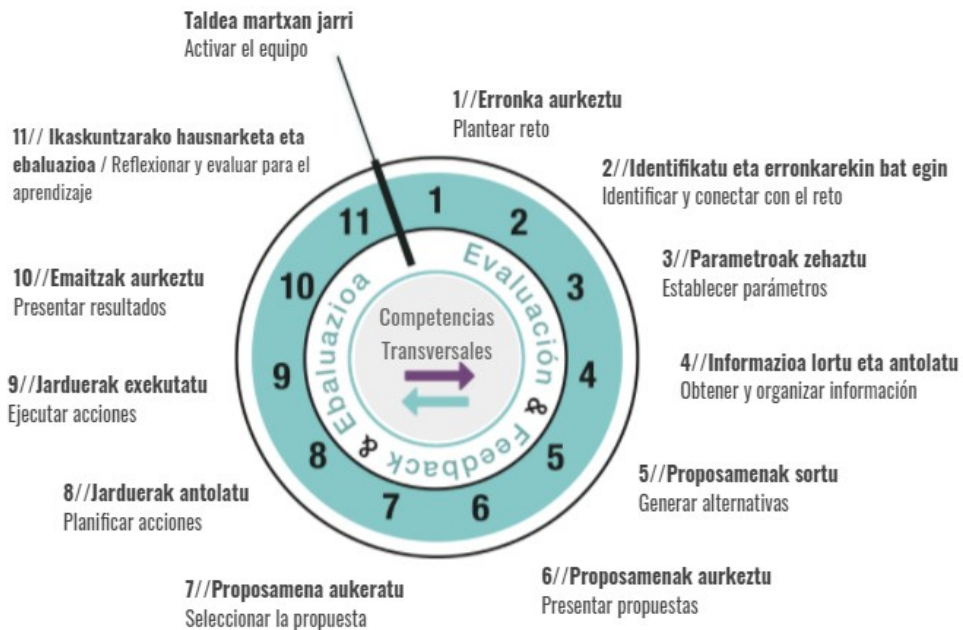
Segundo a informação recolhida no sítio institucional do centro TKNIKA (<https://ethazi.tknika.eus/es/retos/>), para sabermos se um desafio foi bem construído, devemos atender ao seguinte:

- o desafio deve ser elaborado de forma colaborativa por toda a equipa docente e deve atender às cinco características definidas anteriormente;
- tem de ser bem planeado, através das dinâmicas de aprendizagem, avaliação e *feedback*, especificando no guião do docente a sua duração, os recursos necessários, as formas de proceder, entre outros;
- tem de haver coerência entre o desenho do desafio (dinâmica, entregas, tarefas...) e o que pretendemos com ele (os seus objetivos, normalmente expressos na forma de competências técnicas e transversais);

concluindo que “La mejor prueba es verificar, después de la ejecución del mismo, si es ejecutable tal y como lo habíamos diseñado (tiempos, espacios,...) y si con el mismo se logran los objetivos previstos, introduciendo las mejoras pertinentes.” (https://www.google.com/url?q=https://ethazi.tknika.eus/es/retos/&source=gmail&ust=1645208684608000&usg=AOvVaw2bYtyqafYVVDD_55UwzFZS, consultado em 19-02-2022).

Embora cada desafio possa ter as suas particularidades, o centro TKNIKA apresenta uma sequência de 11 etapas que devem ser seguidas pelas equipas durante a resolução do desafio.

Figura 11. As 11 etapas de um desafio ETHAZI



Fonte: Astigarraga & Agirre (2018), Tknika (2021a)

As 11 etapas apresentadas no esquema estão detalhadamente descritas num documento elaborado pelo centro TKNIKA, o qual contém a informação sobre o que é cada uma das etapas, ideias e sugestões para os professores poderem desenvolver cada uma das etapas com os alunos e ideias e sugestões para os alunos sobre como devem atuar em cada uma das etapas.

Este documento explicativo é disponibilizado na página em formato PDF, mas também em infográfico interativo que complementa cada uma das etapas com sugestões sobre o tipo de trabalho que pode ser proporcionado aos alunos em sala, as competências transversais que são trabalhadas, as dinâmicas de trabalho que podem ser adotadas, as ferramentas TIC que podem ser utilizadas e, até, um banco de questões de reflexão relacionadas com o que se espera dos alunos em cada etapa.

Este infográfico interativo, para além de identificar e caracterizar cada etapa, contém ainda informação sobre as competências transversais que são trabalhadas ao longo das 11 etapas.

É esperado que durante as 11 etapas se assegure que os alunos são sempre os protagonistas do seu processo de aprendizagem, consciencializando-se das suas necessidades de formação e aquisição de novos conhecimentos e saberes, desenvolvendo, em simultâneo,

um grau de autonomia crescente para serem eles próprios a desencadear o processo de procura do conhecimento que não detêm e de que necessitam para resolverem os desafios.

Para isso, como é referido no sítio institucional do centro TKNIKA, os alunos devem: passar por um processo de divergência/convergência no caminho para encontrar a solução para o desafio; tomar decisões, planear e autorregular-se; refletir sobre todo o processo, reconhecendo o progresso e identificar os pontos de melhoria.

Como pode também ser visto no gráfico das 11 etapas, o *feedback* e a avaliação estão sempre presentes em todas as etapas, esperando-se que as equipas docentes observem o desempenho dos alunos, de forma individual e no trabalho em equipa, proporcionando momentos de *feedback* e recolhendo evidências de produtos e trabalho produzidos pelos alunos em cada uma das etapas.

O colégio A, localizado no país Basco, foi um dos primeiros a aderir a este processo de inovação e transformação, estando envolvido desde a primeira hora nas primeiras ações de formação para professores, proporcionadas pelo centro TKNIKA, contando com o apoio da direção da escola, quer na formação dos seus professores, quer na adaptação de espaços da escola para responder a este modelo. Neste colégio foi possível conversar com dois professores, com a categoria de coordenadores de aprendizagem e com doze anos de experiência na construção e desenvolvimento de desafios. Para além disso, foi possível estar em sala de aula com uma turma do 2.º ano de Informática e outra de um curso de especialização em cibersegurança e com os respetivos professores, para observar e conversar sobre o trabalho que estavam a desenvolver, assim como perceber dificuldades, constrangimentos e vantagens desta forma de aprender.⁴⁰

Desta interessante visita, resultaram algumas notas que consideramos importantes registar neste trabalho de investigação e que sintetizamos no seguinte quadro:

⁴⁰ Os alunos da turma de cibersegurança encontram-se a fazer um curso de especialização, tendo concluído o ensino secundário e, alguns, fizeram também cursos equivalentes aos nossos cursos profissionais superiores. A maioria dos alunos fez o seu curso de FP no colégio A e fizeram parte dos primeiros cursos em que se iniciou a implementação das metodologias de ACBD. Ou seja, estes alunos viveram o processo de transformação da escola e fizeram parte das experiências de resolução de desafios realizadas.

Quadro 16. Percepções sobre o modelo ETHAZI – colégio A

<p>Sobre o modelo ETHAZI</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O mais difícil neste modelo é a mudança dos professores, alterar a forma de trabalho dos professores. • A implementação deste modelo necessita de tempo. • Lema para os alunos: “sós podemos ir mais rápido, mas acompanhados chegaremos mais longe”. • Os grupos são formados de acordo com as características de personalidade dos alunos e mantêm-se ao longo de todo o ano. • Papel do professor: especialista ou dinamizador. • No início dos desafios pode haver necessidade de recorrer a pedagogias da explicação. • Numa equipa de 4 alunos, o professor é o 5.º elemento que procura soluções para os problemas em conjunto com os alunos. • Só é possível implementar este modelo com muita formação interna, externa e com o apoio institucional. • É necessário viver a fase de ensaio/erro e experimentar para chegar ao sucesso. • Famílias e alunos têm de saber que ao escolherem a escola o método de trabalho vai ser este e é preciso educá-los para esta metodologia e explicar-lhes que este modelo é mais exigente para os alunos. • Modelo promove uma FP integral e sistémica.
<p>Dificuldades sentidas pelos professores</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Muitas vezes não são especialistas em sala de aula e sentem que não sabem nada sobre as matérias/conteúdos que estão a ser trabalhados pelas equipas. • Têm de perder o medo de dizer ao aluno “não sei” ou “não sei responder; quando isto acontece podem sentar-se com a equipa de alunos e procurar informação, conhecimento para os ajudar ou então podem recorrer a um colega especialista que esteja disponível para ajudar o grupo. • Por vezes, durante os desafios, os alunos demonstram que sabem mais que os professores sobre determinados temas. • Necessitam de muita formação em <i>coaching</i> e resolução de conflitos.

Dificuldades sentidas pelos	<ul style="list-style-type: none"> • Autogestão do tempo para realizar cada etapa. • É difícil aprender a aprender. • No início do curso sentem que não estão a aprender nada (não existe a figura do professor explicador), mas no final constatam que aprenderam a aprender.
Mais-valias do modelo ETHAZI	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos estão mais preparados e disponíveis para fazerem coisas novas. • Os alunos tornam-se mais autónomos para novas aprendizagens em novos contextos. • A relação professor-aluno melhorou imenso. • Alunos de cibersegurança: “aprendemos muito uns com os outros; somos uma equipa pequena, mas no final formamos uma grande equipa onde nos ajudamos uns aos outros e aproveitamos as competências de cada um em prol do desafio que temos de resolver”.

Fonte: Diário do investigador

Entendemos que este modelo ETHAZI, centrado no desenvolvimento de competências técnicas e transversais através da Aprendizagem Colaborativa Baseada em Desafios (ACBD) combina a utilização de algumas das pedagogias que Figueiredo (2020) apelida de pedagogias de nova geração.

O autor identifica como principal entrave à prática da inovação curricular nas escolas e ao abandono das pedagogias magistrais, o facto de estas se afastarem muito dos paradigmas tradicionais e da gramática escolar do nosso sistema de ensino, problema que é identificado por diversos autores. A este propósito corroboramos a tese da metamorfose do modelo escolar defendida por Nóvoa & Alvim (2022) ou as inúmeras reflexões de autores que expõem a falência de modelos organizacionais e pedagógicos que perduram há 150 anos (Alves & Cabral, 2016; Bolívar, 2012; Cabral, 2020; Figueiredo, 2020; Lima, 2020).

A passagem de currículos fixos, baseados em conteúdos rígidos, para currículos dinâmicos, abertos e orientados por objetivos de aprendizagem, exigem na visão de Figueiredo (2020), “professores solidamente formados, confiantes e capazes de se ajustarem com agilidade aos contextos deste tipo de aprendizagem”.

Nóvoa e Alvim (2022, p. 28) apresentam-nos três dimensões de mudança profunda da escola, num contexto pós-pandemia: (1) um novo contrato social em torno da educação, a partir do qual se reconhece que os processos educativos “existem em muitos lugares da

sociedade, e não apenas na escola”; (2) a transformação da estrutura organizacional da escola através da

diversificação dos espaços e dos tempos, dos currículos e das formas de avaliação, do papel dos professores, do enquadramento dos alunos... O fundamental é a criação de novos ambientes de aprendizagem, que permitam o estudo individual e o trabalho de grupo, o acompanhamento pelos professores e projectos de investigação, trabalho presencial e através do digital. A escola é o lugar para o trabalho em comum de alunos e professores, e não principalmente o lugar onde se dão e se recebem aulas.;

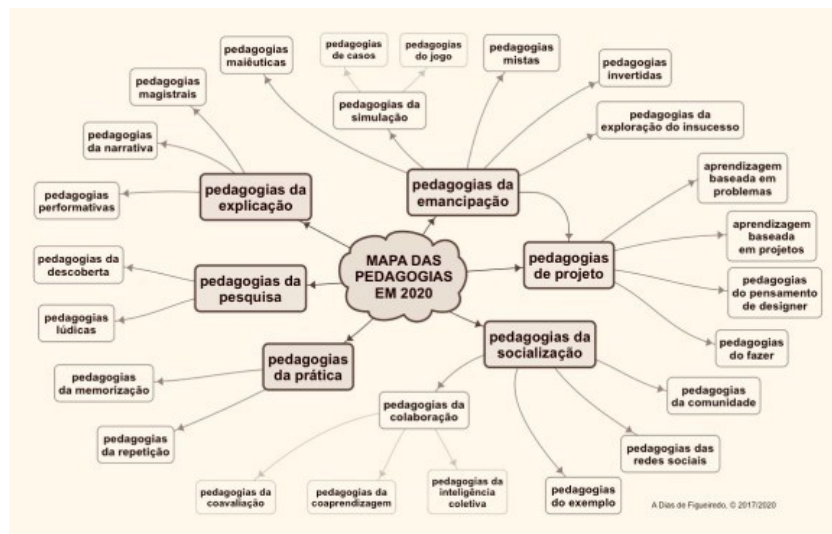
(3) a construção de pedagogias que “valorizem uma diversidade de métodos e de modalidades de estudo e de trabalho”.

A terceira dimensão identificada por Nóvoa e Alvim (2022) leva-nos à abordagem de Figueiredo (2020), que alerta para a importância, hoje reconhecida, de se aprenderem competências, valores e atitudes através da prática, destacando as pedagogias da emancipação, de projeto e de socialização que constam do mapa-resumo das pedagogias de nova geração como sendo fulcrais para a prática docente e nas quais os docentes deveriam ser formados⁴¹, uma vez que são estas pedagogias que a investigação aponta como devendo ser privilegiadas em detrimento das magistrais.

O mapa das pedagogias concebido por Figueiredo (2020) apresenta seis categorias principais de pedagogias: as pedagogias da explicação, da emancipação, de projeto, da socialização, da prática e da pesquisa. Cada uma das seis categorias desdobra-se em subcategorias que, ao todo, resumem e agrupam 25 subcategorias, como pode ser visto na imagem seguinte:

⁴¹ O autor refere-se em particular aos docentes da área curricular de Educação para a Cidadania pois o texto foi construído sobre este tema e as potencialidades da disciplina na adoção de pedagogias de nova geração.

Figura 12. Mapa das pedagogias



Fonte: Figueiredo (2020)

Ora, foi exatamente esta mudança de paradigma que retratamos na construção e implementação do modelo ETHAZI nas escolas de FP do País Basco, em que:

- o planeamento curricular é feito através do desenho de um mapa de desafios anual, estruturados e orientados para os resultados de aprendizagem esperados e para a aquisição de competências técnicas e transversais consideradas fundamentais na formação dos alunos daquela região;
- se capacitam os professores através de formação, dentro e fora da escola, e se criaram condições de trabalho para que os professores possam, se assim entenderem, apresentar e desenvolver projetos inovadores na escola e no centro TKNIKA;
- se apoiaram as direções das escolas através do investimento do centro TKNIKA e do governo Basco, para transformarem espaços e tornarem as salas de aula “transparentes” entendendo que o ambiente de aprendizagem de estar ajustado às metodologias inovadoras;
- se acompanha de perto as escolas e os professores que iniciam este processo de mudança e se estabelecem planos de melhoria anuais para que o modelo responda às necessidades de contexto de cada escola;
- se concede verdadeira autonomia às equipas docentes para desenvolverem o currículo;
- se colocam em prática pedagogias de nova geração como as pedagogias de projeto (que incluem a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem baseada em

projetos, as pedagogias do pensamento de designer e as pedagogias do fazer), as pedagogias da colaboração (que incluem as pedagogias da coavaliação, da coaprendizagem, da inteligência coletiva) e as pedagogias da pesquisa;

- se desvalorizam totalmente as pedagogias da repetição e da memorização e apenas em situações pontuais se recorre às pedagogias da explicação e às pedagogias magistrais.

5. Estudo de caso: implementação do modelo ETHAZI na ETAP Escola Profissional

5.1. O problema de investigação, a questão central e os objetivos do estudo

Como já descrevemos anteriormente, o processo de inovação educacional da ETAP Escola Profissional é intencional e deliberado, tendo-se encontrado no modelo ETHAZI o referencial para o concretizar. Consideramos que a ACBD permite trabalhar as competências do Perfil do Aluno da ETAP e, em simultâneo, coloca os alunos no centro do processo de aprendizagem, privilegiando a colaboração, o trabalho em equipa, a investigação e a aquisição e aplicação de conhecimentos e competências técnicas a situações concretas e reais.

Entendendo-se que a introdução do modelo ETHAZI na ETAP Escola Profissional faz parte de um processo de inovação pedagógica, a questão central deste estudo é:

Podem as escolas profissionais contribuir para a promoção do sucesso e do reconhecimento social do modelo de ensino aprendizagem do ensino profissional pelo mundo político, pelo mundo laboral e pelos jovens e famílias, através da implementação de modelos pedagógicos inovadores?

Encontrando-se a escola no início do processo de implementação do modelo ETHAZI, consideramos que seria importante estabelecer como objetivos deste estudo:

- 1) Descrever, analisar e interpretar o processo de implementação do modelo ao longo do primeiro período letivo do ano 2021-2022.
- 2) Compreender as perceções e vivências de professores e alunos em relação à adoção deste modelo.
- 3) Identificar os conflitos, as resistências e as dificuldades deste processo de inovação pedagógica.

5.2. Metodologia do estudo

Apresentamos de seguida a metodologia que enquadra este estudo no sentido de se atingirem os objetivos enunciados e responder à questão central desta investigação. Fornecemos informação acerca dos métodos usados na pesquisa empírica, as técnicas e os instrumentos utilizados, relatando o modo como foram recolhidos, tratados e interpretados os dados.

Considerando o problema de investigação e em consonância com os objetivos do estudo, apresentamos um estudo de caso, no âmbito de um método qualitativo e quantitativo de

recolha de dados, validado pela triangulação das fontes de dados e pela triangulação metodológica.

O *design* do estudo permitiu definir a estratégia de operacionalização desta investigação, no que diz respeito ao tipo de estudo, aos instrumentos de recolha de dados utilizados, à seleção de participantes e aos procedimentos de análise de dados.

De acordo com Afonso (2014, p. 74), “A lógica da caracterização de uma pesquisa como um estudo de caso centra-se na natureza do objeto e não na opção metodológica. Trata-se de estudar o que é particular, específico e único”, por isso optámos por este tipo de estudo.

Nesta investigação seguimos as abordagens de Yin (2002) e Stake (1995) relativas ao estudo de caso enquanto método desta investigação.

Sabendo que estes autores apresentam diferentes conceções deste método, encontramos perspetivas divergentes, convergentes e complementares que nos ajudam a justificar as opções metodológicas seguidas nesta investigação.

Segundo Yin (2002), o estudo de caso “é um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claros e o pesquisador tem pouco controlo sobre o fenómeno e o contexto” (Id. Ibid., p. 13), isto é, quando não é possível controlar os acontecimentos e, conseqüentemente, não pode ocorrer qualquer manipulação das causas do comportamento dos participantes.

Na linha de pensamento do autor, consideramos que esta é uma investigação empírica, realizada no ambiente natural do fenómeno em estudo, utilizando-se múltiplas fontes de evidência, sendo uma estratégia de investigação apropriada, na medida em que pretendemos saber o “como” e o “porquê” de acontecimentos sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo.

Como já referimos, o tipo de investigação é de natureza empírica, com o objetivo de explorar, descrever e explicar, tendo sempre em vista a grande complexidade das situações educativas e a diversidade das intenções, emoções e significados que cada situação educativa pressupõe.

Referindo-se ao facto de ser difícil caracterizar os estudos de caso, devido à abundância de pesquisas muito diversas sob esta designação, Afonso (2014) cita Bassey (1999), autor que apresenta uma definição detalhada e abrangente para este tipo de estudos:

Um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma atividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objetivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objetivo, possibilitando a exploração de aspetos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidas, ou a sua relação com temas da literatura científica de referência. (Bassey, 1999, as cited in Afonso, 2014, p. 74)

Stake (1995, p.11), não é tão específico e concreto na definição de estudo de caso, mas apresenta o estudo de caso qualitativo como um “estudo da particularidade e complexidade de um único caso, chegando a compreender a sua atividade dentro de circunstâncias importantes”.

Em relação ao tipo de estudo de caso, segundo a perspectiva de Yin (2002), este será um estudo de caso único holístico na medida em que se estuda a natureza global de implementação de um modelo de inovação pedagógica numa escola profissional.

Na caracterização de Stake (1995) dos estudos de caso, encontramos alguns pontos convergentes as características apresentadas por Yin (2002). Stake (1995) apresenta os estudos de caso como sendo holísticos, empíricos, interpretativos e enfáticos. Um estudo holístico considera, segundo o autor, a inter-relação entre o fenómeno e o contexto, o que se assemelha à definição de caso de Yin. Continuando com as características enunciadas por Stake, os estudos de caso são empíricos porque os investigadores baseiam o estudo nas suas observações de campo; são interpretativos, pois os investigadores têm em conta a sua intuição e a pesquisa realizada através da interação pesquisador-assunto; e são enfáticos pois os investigadores refletem as experiências indiretas dos sujeitos numa perspectiva de estudo ou descrição de uma unidade (émica).

Stake (1995) identifica ainda três tipos de estudo de caso: intrínsecos, instrumentais ou múltiplos/coletivos. Não nos vamos deter sobre as características de cada um destes tipos de estudos, mas o estudo de caso que apresentamos caracteriza-se por ser um estudo de caso intrínseco, na medida em que “Não se estuda o caso em apreço pelo que ele representa ou ilustre, nem se trata de compreender uma construção abstrata ou um fenómeno geral. O que interessa é a análise de uma situação singular justamente no sentido de documentar essa singularidade” (Afonso, 2014).

Considerando a complexidade do caso em estudo, assim como a variedade de instrumentos e fontes de recolha de dados, utilizamos a triangulação, designadamente, quando recolhemos o mesmo tipo de informação a diversos alunos e professores, permitindo-nos desta forma e como nos ensina Afonso (2014), controlar a validade dos significados expressos nas narrativas, nas descrições e nas interpretações do investigador.

A triangulação permite, segundo o mesmo autor, atingir dois objetivos complementares: “clarificar o significado da informação recolhida, reforçando ou pondo em causa a interpretação já construída” e “identificar significados complementares ou alternativos que deem melhor conta da complexidade dos contextos em estudo.” (Id. Ibid., p. 77)

Em síntese, esta investigação desenvolve-se, assim, enquadrada por uma metodologia de investigação de natureza mista, qualitativa e quantitativa, apresentando-se como um estudo de caso intrínseco, adotando um paradigma interpretativo e descritivo, validado pela triangulação das fontes de dados, de sujeitos e pela triangulação metodológica, na qual a investigadora foi participante.

Seguidamente, proceder-se-á a uma breve descrição da investigadora, e serão referidas as técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados durante a investigação, nomeadamente através dos inquéritos por questionário eletrónico, da observação, com recurso aos registos do diário da investigadora, e à análise documental.

5.2.1. O método misto⁴²

Entendemos que a opção de utilização de um método misto nos permite complementar a análise dos dados obtidos através de instrumentos de recolha de dados do método quantitativo, como o inquérito por questionário (questões fechadas), recorrendo-se neste caso à análise estatística simples, com os dados obtidos através da análise de conteúdo das respostas às questões abertas dos inquéritos por questionário e às notas de campo do investigador.

Atendendo às circunstâncias em que o estudo foi desenvolvido, entende-se que a estratégia definida permite colocar em prática, de forma eficaz, todos os procedimentos que permitirão fazer a recolha, o tratamento e a análise de dados.

⁴² Na fundamentação teórica da metodologia adotada neste estudo, a autora recorreu em alguns parágrafos ao suporte teórico apresentado e defendido na sua tese de mestrado, a qual foi elaborada nesta Universidade sob orientação do Professor Doutor José Matias Alves.

Neste estudo, não se formularam *a priori* hipóteses concretas para o problema em estudo, pelo que se recorre ao método qualitativo na medida em que pretendemos encontrar ao longo da investigação respostas às dúvidas e interrogações sobre a introdução do modelo ETHAZI na realidade educativa desta escola, procurando desta forma conhecer melhor os contextos que podem contribuir para responder à questão central desta investigação.

Bogdan e Biklen (1994) apresentam-nos cinco características essenciais na investigação qualitativa que consideramos estarem em consonância com esta investigação: (i) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (ii) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; (iii) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (iv) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (v) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Coutinho (2005), comparando estudos qualitativos com estudos quantitativos, refere-se às investigações de cariz quantitativo como aquelas em que o investigador utiliza instrumentos mais ou menos padronizados, adotando procedimentos recomendados, enquanto na investigação qualitativa, quer os instrumentos, quer a conduta do investigador, são difíceis de normalizar através de um conjunto de regras que possam ser aplicáveis de forma universal.

A utilização de dados descritivos, obtidos através dos registos e anotações pessoais de comportamentos observados, permite conhecer melhor o ser humano, a nível do seu pensamento, já que são obtidos em contexto natural, contrariamente aos dados de natureza quantitativa (Merriam, 1998).

Na investigação qualitativa o investigador deve envolver-se no campo de ação dos investigados, uma vez que, na sua essência, este método de investigação se baseia principalmente em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes. (Bogdan & Taylor, 1986).

Em termos conceptuais, numa investigação de cariz qualitativo o objeto de estudo não são os comportamentos, mas sim as intenções e as situações (Coutinho, 2005). Trata-se de “investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspectiva dos actores intervenientes no processo.” (Id. Ibid., p. 82).

Como refere Pacheco (1993), no plano metodológico, o investigador tem como objetivo descobrir a intenção, o propósito da ação estudando-a atendendo ao contexto em que está inserida.

Em investigações de cariz qualitativo, segundo Creswell (1994), a construção da teoria vai-se processando, de forma indutiva e sistemática, a partir do terreno, à medida que os dados empíricos vão aparecendo, o que decorre da inter-relação do investigador com a realidade que se encontra a estudar.

Almeida e Freire (2017, p. 68), compilando aspetos comuns das várias correntes metodológicas, que incluem a metodologia qualitativa, realçam a possibilidade de se poder estudar a realidade “sem a descontextualizar, ao mesmo tempo que se parte sobretudo dos próprios dados, e não de teorias prévias, para os compreender ou explicar (método indutivo)”. De acordo com os autores, este método integra metodologias de recolha de dados muito diversificados e flexíveis, podendo diversificar-se ao longo do tempo dependendo das condições em que decorre a investigação, sendo por isso aceite a utilização de métodos mais informais e menos quantitativos de avaliação, como por exemplo, o registo direto, a observação participante, a análise de documentos, entre outros. Desta forma, recorre-se frequentemente a métodos de triangulação e de contrastação subjetiva, no sentido de se obter consistência em relação à informação recolhida e das interpretações que se possam produzir.

Neste estudo, como já foi referido, optámos por uma combinação de métodos e, por isso, para além do qualitativo recorreremos ao método quantitativo, na medida em que queríamos inquirir por questionário todos os alunos e professores que, no ano letivo 2021-2022, estiveram envolvidos em, pelo menos, um dos desafios que decorreram ao longo do primeiro período.

Os inquéritos por questionário utilizados neste estudo integram questões de resposta aberta e de resposta fechada, sendo que as de resposta fechada caracterizam a maioria das questões do inquérito destinado a alunos (16 questões fechadas e 4 questões abertas), enquanto as de resposta aberta predominam no inquérito destinado a professores (12 questões abertas e 2 questões fechadas).

Desta forma, entendemos que a análise de conteúdo qualitativa a realizar servirá para complementar a análise dos dados quantitativos recolhidos e tratados através de análise

estatística simples, no sentido de se poderem extrair conclusões verdadeiras e válidas para o estudo.

5.2.2. A investigadora

Neste estudo importa referenciar o papel da investigadora, no que se refere às suas experiências e vivências pessoais e profissionais, sublinhando-se assim a necessidade de reconhecer, explorar e investir a sua experiência concreta e a sua personalidade neste estudo. Assim, de acordo com a conceção de Afonso (2014), considera-se que houve uma efetiva mobilização das suas experiências vital e profissional para este estudo na identificação do problema em estudo, na prospeção de questões de investigação, na definição do contexto organizacional, na localização de fontes e na recolha de informação.

Com esta caracterização, pretendemos enfatizar a importância da experiência pessoal e profissional da investigadora, pois não retirará neutralidade ou objetividade à investigação.

Pensamos que a “mobilização ativamente reflexiva da experiência pessoal e profissional do investigador” pode contribuir para a explicitação da “especificidade do seu olhar (...), tornando-o mais transparente e autocrítico, clarificando as "relações de produção" do discurso científico na situação concreta em análise”, sendo “este esforço reflexivo que permite ao investigador «distanciar-se» epistemologicamente do objeto de estudo que vai construindo, tornando «estranho» o que era «familiar», e pondo em causa o que parecia óbvio”. (Afonso, 2014, p. 49-50).

Neste caso, a investigadora não surge de “mãos vazias” ou como uma “folha em branco” em relação à necessidade de conceber e desenvolver o seu estudo, considerando-se que deve identificar e avaliar a sua experiência, mobilizando-a criticamente como uma mais-valia, em vez de os (re)negar como se fossem obstáculos ou limitações. (id. Ibid.).

Pelo exposto, consideramos que a fiabilidade e a validade de um estudo de caso dependem da forma como o investigador se implica no estudo, na medida em que é ele o principal responsável pela recolha e análise dos dados, constituindo-se um elemento fulcral no seu desenlace. Essencialmente, o investigador deverá envolver-se no processo de investigação como um *insider* mas, em simultâneo, terá de ser capaz de refletir e afastar-se dela como na perspetiva de um *outsider*.

Também Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a investigação em Educação pode tirar partido da relação de proximidade existente entre o investigador e o objeto de estudo, podendo constituir uma vantagem na medida em que existe um maior e diversificado conhecimento mútuo dos intervenientes na investigação, ainda com a vantagem de o investigador não ser considerado um elemento perturbador ou estranho no ambiente em estudo.

Em síntese, no presente estudo e no que diz respeito às experiências e vivências pessoais e profissionais da investigadora, importa referir que se trata de uma pessoa inserida profissionalmente na ETAP Escola Profissional, desempenhando o cargo de diretora pedagógica, assumindo-se como principal impulsionadora da implementação do modelo ETHAZI nesta escola.

5.2.3. O *design* metodológico do estudo

Esta investigação iniciou-se no final do ano letivo 2020-2021, mais concretamente na última quinzena do mês de julho, altura em que se preparou a formação interna de professores que permitiu experimentar a implementação do desafio zero (construção do *ETAP Airbus*) e prosseguiu durante todo o primeiro período letivo do ano 2021-2022, período ao longo do qual se planearam e executaram os desafios zero, 1, 2 e 3 com os alunos. Assim, o período de recolha de dados deste estudo encontra-se balizado entre julho e dezembro de 2021.

A ETAP Escola Profissional, uma escola privada, situada na região norte, com sede em Caminha, no distrito de Viana do Castelo, já foi anteriormente descrita neste trabalho. Atualmente, conta com 331 alunos em cursos profissionais que iniciaram o ano letivo 2021-2022, distribuídos da seguinte forma:

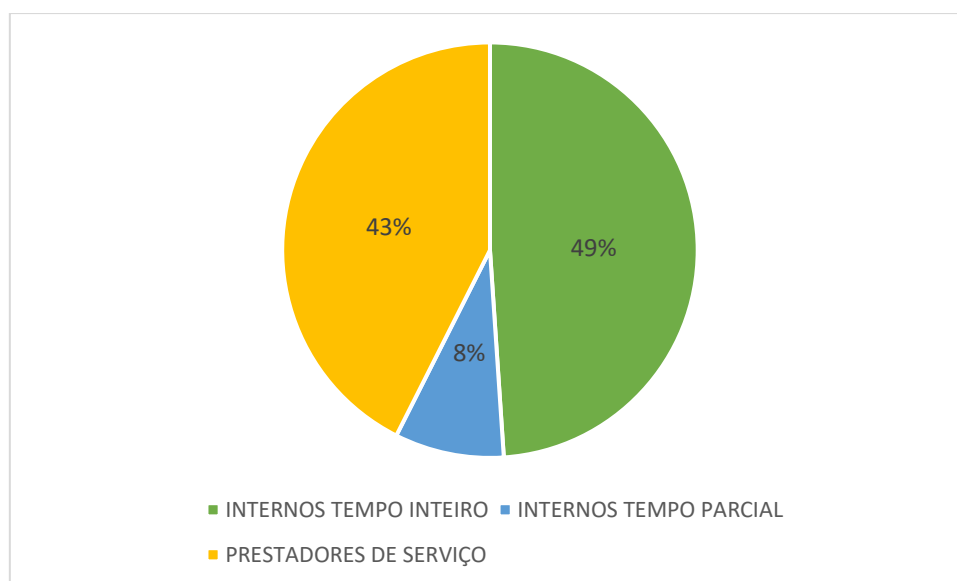
Quadro 17. Número de alunos da ETAP Escola Profissional por turma e ano de escolaridade, ano letivo 2021-2022

	Turmas		12º	11º	10º	TOTAL
ETAP VIANA DO CASTELO	TMM 19	Técnico de Multimédia 12º	15			134
	TAG 19	Técnico de Artes Gráficas 12º	8			
	TCSD 19	Técnico de Comunicação e Serviço Digital 12º	9			
	TMM20	Técnico de Multimédia 11º		16		
	TSJ 20	Técnico de Serviços Jurídicos 11º		14		
	TGPSI 20	Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos 11º		8		
	TAG 20	Técnico de Artes Gráficas 11º		12		
	TAG 21	Técnico de Artes Gráficas 10º			14	
	TGPSI 21	Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos 10º			18	
	TCAB 21	Técnico de Cabeleireiro 10º			20	
ETAP VILA NOVA DE CERVEIRA	TDM 19	Técnico de Design de Moda 12º	8			43
	TFOT 19	Técnico de Fotografia 12º	12			
	TCSD 20	Técnico de Comunicação e Serviço Digital 11º		6		
	TDM 21	Técnico de Design de Moda 10º			10	
	TFOT 21	Técnico de Fotografia 10º			7	
ETAP CAMINHA	TMA 19	Técnico de Mecatrónica Automóvel 12º	14			52
	TMA 20	Técnico de Mecatrónica Automóvel 11º		21		
	TMA 21	Técnico de Mecatrónica Automóvel 10º			17	
ETAP VALENÇA	TDES 19	Técnico de desporto 12º	18			56
	TDESP 20	Técnico de desporto 11º		17		
	TDESP 21	Técnico de desporto 10º			21	
ETAP VILA PRAIA DE ÂNCORA	REC 19	Técnico de Receção 12º	7			46
	REC 20	Técnico de Receção 11º		7		
	RB 21	Técnico de Restaurante/Bar 10º			17	
	CP 21	Técnico de Cozinha/pastelaria 10º			15	
	TOTAL		91	101	139	331

Fonte: Direção Pedagógica da ETAP Escola Profissional

No ano letivo em análise, o quadro de pessoal da escola é constituído por um total de 47 professores/formadores que lecionam em cursos profissionais. Destes, 23 são professores/formadores que trabalham a tempo inteiro na escola, 4 trabalham a tempo parcial não tendo um horário completo e 20 trabalham em regime de prestação de serviços, caracterizando-se, maioritariamente, por formadores que para além da sua atividade profissional, lecionam em *part-time* algumas horas semanais nos cursos de áreas de formação relacionadas diretamente com a área profissional em que trabalham.

Gráfico 11. Distribuição de professores por tipo de relação contratual no ano letivo 2021/2022



Fonte: Direção Pedagógica da ETAP Escola Profissional

Em relação aos alunos, a amostra de sujeitos participantes neste estudo é constituída pelos alunos dos 10.º, 11.º e 12.º anos que, ao longo do primeiro período letivo, estiveram envolvidos em, pelo menos, um dos três desafios. Estes foram os alunos que se selecionaram para inquirição através de questionário.

Relativamente a professores/formadores, foram inquiridos através de questionário os docentes que participaram na implementação dos desafios ao longo do primeiro período.

Apresenta-se, na tabela seguinte, o número de professores e alunos participantes nos desafios 1, 2 e 3, assim como o número de turmas.

Quadro 18. Número de participantes nos desafios 1, 2 e 3

	N.º Professores	N.º Alunos	N.º Turmas
Desafio 1	45	296	18
Desafio 2	45	224	14
Desafio 3	45	182	12

Como se pode constatar, participaram nos desafios 45 docentes, ou seja, 95,6% do universo de professores/formadores da escola. O número total de alunos da escola é de 331, pelo que, em relação ao número de alunos participaram no primeiro desafio 89,4% dos alunos, no segundo desafio 67,7% dos alunos e no terceiro desafio 55% dos alunos.

Consideramos que trabalhamos com uma amostra bem representativa do universo dos professores e dos alunos que frequentam esta escola, na sede e nas restantes quatro unidades de formação.

Os dados recolhidos através dos questionários foram tratados usando a técnica de análise estatística simples e a sua interpretação foi complementada com a análise de conteúdo extraída dos questionários, da formação de professores realizada com o desafio zero, da implementação do desafio zero e das reuniões de monitorização e acompanhamento realizadas ao longo do primeiro período letivo.

No quadro seguinte apresentam-se, de forma cronológica, as fases do estudo, os instrumentos e o período de recolha de dados, os procedimentos de análise de dados utilizados em cada fase e os participantes.

Quadro 19. *Design* metodológico

Fases		Instrumentos de recolha de dados	Período de recolha de dados	Procedimentos de análise de dados	Participantes
1	O desafio zero aplicado a professores e aplicado a alunos	Observação Diário de investigador	21/07 27/09	Análise de conteúdo	25 professores 331 alunos Diretora Pedagógica
	Planeamento dos desafios 1, 2 e 3	Observação Diário de investigador	7/09 a 16/09	Análise de conteúdo	26 professores Diretora Pedagógica

2	Desafio 1	Questionário a alunos (QAD1); Questionário a professores (QPD1);	11/10 a 22/10	Análise estatística e análise de conteúdo	296 alunos 45 professores
	Reunião geral de professores – Monitorização e acompanhamento do desafio 1	Observação Diário de investigador	13/10	Análise de conteúdo	31 professores Diretora Pedagógica
	Desafio 2	Questionário a alunos (QAD2); Questionário a professores (QPD2);	8/11 a 17/12	Análise estatística e análise de conteúdo	224 alunos 45 professores
	Reunião geral de professores – Monitorização e acompanhamento do desafio 2	Observação Diário de investigador	22/11	Análise de conteúdo	32 professores Diretora Pedagógica
	Desafio 3	Questionário a alunos (QAD3); Questionário a professores (QPD3);	02/12 a 17/12	Análise estatística e análise de conteúdo	182 alunos 45 professores
	Reunião de Conselho Pedagógico	Observação Diário de investigador	23/12	Análise de conteúdo	27 professores Diretora Pedagógica

Legenda: QAD1 – Questionário aplicado a alunos após o desafio 1; QPD1 - Questionário aplicado a professores após o desafio 1; QAD2 – Questionário aplicado a alunos após o desafio 2; QPD2 - Questionário aplicado a professores após o desafio 2; QAD3 – Questionário aplicado a alunos após o desafio 3; QPD3 - Questionário aplicado a professores após o desafio 3.

5.2.4. Os instrumentos de recolha de dados

O planeamento da recolha e tratamento dos dados deste estudo foi realizada na fase de conceção do projeto de investigação, tendo-se nesse momento refletido sobre a forma de aceder à informação pertinente, sobre as técnicas de recolha de dados a utilizar, definindo-se também os instrumentos e identificando-se possíveis interlocutores.

Como se evidencia no *design* metodológico apresentado, os dados para este estudo foram recolhidos através da aplicação de dois tipos de instrumentos de recolha de dados: o inquérito por questionário, aplicado a alunos e professores após cada um dos desafios, e as fontes documentais do diário do investigador.

Como procedimentos previu-se recorrer, essencialmente, à análise de conteúdo, acompanhada de registos áudio e fotográficos, e à análise estatística simples.

Uma vantagem dos estudos de caso é o facto de o investigador poder, a qualquer momento da investigação, alterar técnicas e redefinir instrumentos da recolha de dados, assim como estruturar novas questões de investigação, em função dos diversos acontecimentos que vai acompanhando.

Assim, nesta fase de recolha e análise da informação empírica, de acordo com Afonso (2014, p. 59), vive-se “o período em que investigador operacionaliza o dispositivo de pesquisa previamente definido, adaptando-o às circunstâncias específicas, às vicissitudes e aos percalços da gestão quotidiana do trabalho de campo, reformulando procedimentos e (ou) ativando planos de contingência, quando necessário.”

No caso da presente investigação, “o investigador tem acesso privilegiado a um determinado contexto ou processo, por possuir ou conseguir adquirir o estatuto de insider” (Id. Ibid., p. 58), tendo em simultâneo “acesso a um conjunto documental valioso (uma biblioteca ou um arquivo pessoal de um ator relevante) ou aos próprios protagonistas” (Id. Ibid., pp. 58-59).

1) Os inquéritos por questionário

Neste estudo foram elaborados dois inquéritos por questionário, um dirigido a professores e outro a alunos, sendo que cada um foi aplicado três vezes após a conclusão dos desafios 1, 2 e 3, sem se ter procedido a qualquer alteração do seu conteúdo. Esta opção justifica-se pelo facto de se pretender comparar os resultados ao longo do tempo de implementação dos três desafios.

A opção pela utilização de inquéritos por questionário no contexto deste estudo justifica-se por se tratar de uma técnica de recolha de dados que permite, a partir de questões estandardizadas e pré-determinadas, colocadas aos alunos e professores participantes neste estudo, recolher informação sobre o que pensam em relação aos desafios.

Os inquéritos utilizados neste estudo tiveram como objetivo recolher um conjunto de registos escritos que, posteriormente, foram analisados e interpretados. A utilização dos questionários na investigação desenvolvida justifica-se pela necessidade de obterem informações, que se produzem num dado momento e numa comunidade perfeitamente delineada (Ghiglione & Matalon, 2001), a respeito da opinião dos participantes relativamente ao fenómeno de inovação pedagógica em curso nesta escola.

Os questionários utilizados foram um meio eficaz de recolha de dados, para se conhecer os participantes no estudo, permitindo uma descrição das perceções e vivências dos alunos e professores face à implementação dos desafios.

Quivy e Campenhoudt (2005) apresentam-nos três vantagens para a utilização do questionário que consideramos pertinentes neste estudo: (1) a possibilidade de quantificar de forma célere uma multiplicidade de dados; (2) a possibilidade de satisfação da exigência de representatividade; (3) a garantia de anonimato dos respondentes.

Quanto à tipologia, os questionários podem ser de três tipos: questionário aberto, fechado e misto. A tipologia adotada na conceção dos questionários deste estudo foi o misto que apresentam questões de tipo resposta aberta e resposta fechada.

A forma como estão estruturadas as opções de resposta é importante na conceção do questionário, uma vez que o sucesso deste instrumento se baseia, essencialmente, na qualidade das respostas que os inquiridos dão às questões colocadas.

Enquanto as questões de resposta aberta possibilitam ao inquirido escrever a sua resposta com as suas próprias palavras e estruturar a sua resposta, nas questões de resposta fechada, o inquirido apenas seleciona a opção que mais se adequa à sua opinião (Sousa & Baptista, 2012), estando limitado às opções de resposta apresentadas.

Neste estudo elaboramos duas versões de questionários: uma versão a aplicar aos professores que estiveram envolvidos em, pelo menos, um dos desafios implementados (QPD1, QPD2, QPD3) e outra para aplicar aos alunos participantes (QAD1, QAD2, QAD3).

Ambas as versões de questionário iniciam com questões relativas ao consentimento informado e prosseguem com uma estrutura de dois blocos, como pode ser visto na tabela seguinte.

Quadro 20. Estrutura dos questionários

Questionários	Blocos	Questões e temática	N.º de questões abertas e fechadas
QPD1, QPD2, QPD3	I	Questões 2, 3 e 4 - Dados de caracterização do aluno: género, idade, turma e ano;	
	II	Questões 5 a 23 – recolha de opinião sobre a participação nos desafios 1, 2 e 3.	12 questões fechadas; 7 questões abertas.
QAD1, QAD2, QAD3	I	Questões 5, 6 e 7 - Dados de caracterização do professor: género, idade, área de lecionação;	
	II	Questões 8 a 22 – recolha de opinião sobre a participação nos desafios 1, 2 e 3.	2 questões fechadas; 13 questões abertas.

Com o objetivo de testar os instrumentos de recolha de dados, antes da sua aplicação efetiva, elaboramos um pré-teste aos questionários através da aplicação destes instrumentos após a realização do desafio zero, juntando a este pré-teste uma análise através de reflexão falada com alunos e professores selecionados para o efeito. Através destes procedimentos foi-nos possível antecipar dificuldades e corrigir algumas questões, pois só através da aplicação em contexto real nos permite verificar empiricamente o seu funcionamento. No entanto, encontramos neste procedimento a limitação de não ter sido possível selecionar indivíduos para o pré-teste que não fossem inquiridos nos questionários aplicados após os desafios 1, 2 e 3, uma vez que se estipulou que os todos os alunos da escola participariam no desafio zero e no desafio 1.

2) A observação e o diário do Investigador

De acordo com Tuckman (2000), numa investigação qualitativa a observação permite examinar o ambiente através de um esquema geral que nos orienta, recolhendo-se informação que se regista através de notas de campo.

Neste estudo, recorreremos à observação participante, o que segundo Bogdan e Biklen (1994) pode ser a melhor técnica de recolha de dados neste tipo de estudos. Corroborando estes autores, Vale (2000, p. 233), refere que “a observação é a melhor técnica de recolha de dados do indivíduo em actividade, em primeira-mão, pois permite comparar aquilo que diz, ou que não diz, com aquilo que faz.”

Já Afonso (2014, p. 98), destaca que “a observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários.”

Neste estudo, os produtos da observação tomaram a forma de registos escritos, elaborados pela investigadora.

Relativamente aos tipos de observação, Afonso (2014) refere que é habitual fazer-se uma distinção entre a observação estruturada, também designada por "observação sistemática", e a observação não estruturada, também designada por "observação de campo". Contudo, defende que toda a observação é necessariamente estruturada na medida em que o seu ponto de partida é sempre um questionamento específico do contexto empírico em causa orientado, ou seja, "estruturado", a partir das questões de partida e dos eixos de análise da investigação.

No contexto desta investigação, podemos considerar o tipo de observação realizada como “não-estruturada”, na definição proposta por Cozby (2003), na medida em que o investigador é um insider, observa o contexto, e retira ilações das relações institucionais e pessoais que decorrem das diversas situações que presencia.

Este tipo de observação conduziu a investigadora à produção de notas de campo que foram registadas no seu Diário de Investigador, manuscritas, durante as observações realizadas, ou em momentos imediatamente seguintes e, seguindo as ideias de Tuckman (2000), observou atentamente os sujeitos no sentido de aprender tanto quanto possível o que se estava a passar.

A recolha de dados neste estudo foi feita através da observação (direta e participante), e decorreu da participação da investigadora nas diversas visitas a escola, participação em seminários, ações de formação e reuniões de acompanhamento e monitorização de implementação do modelo ETHAZI.

Estas observações, efetuadas no “ambiente natural” contribuíram muito para a compreensão e leitura dos dados recolhidos.

5.3. Análise e tratamento de dados

Importa ainda referir que, nesta investigação, a recolha de dados decorreu no período compreendido entre julho e dezembro de 2021, abrangendo o final do ano letivo 2020-2021 e o primeiro período do ano letivo 2021-2022, pelo que a produção de conhecimento científico, decorrente da respetiva organização e tratamento desses dados, mostrou-se, tal como menciona Afonso (2014), uma tarefa mais exigente e complexa do que a recolha de informação.

Consideramos que neste estudo cumprimos os três critérios de avaliação da qualidade dos dados, apresentados por este autor:

i. fidedignidade: trata-se da qualidade externa dos dados, garantindo que estes se referem a informação efetivamente recolhida, e que não foram "fabricados";

ii. validade: trata-se da qualidade interna dos dados, referindo-se “à sua pertinência em relação ao questionamento da realidade empírica” (Id. Ibid., p. 121), e avaliando a relevância “da informação produzida em relação ao conhecimento que se pretende produzir” (Id. Ibid.);

iii. representatividade: garantindo que “os sujeitos envolvidos e os contextos selecionados representam o conjunto dos sujeitos e dos contextos a que a pesquisa se refere” (Id. Ibid.).

Na construção do texto descritivo pretendemos responder à questão *O que é que se passa aqui?*, cientes de que uma descrição *pura* de dados não existe na medida em que esta implica uma análise e interpretação inerentes ao próprio processo de recolha dos mesmos (Id. Ibid.). Por outro lado, o mesmo autor alerta para o facto de não ser possível ao investigador trabalhar toda a informação com o mesmo nível de detalhe e profundidade, o que produziria o efeito perverso de esconder o essencial do acessório.

A metáfora das lentes *zoom* de Wolcott (1994) permite-nos operacionalizar uma estratégia descritiva na medida em que o investigador pode optar por *close-ups* ou panorâmicas, aproximando ou distanciando o *zoom*, consoante o teor da descrição em construção.

Nesta investigação os dados recolhidos foram organizados e apresentados por ordem cronológica, estando em causa a descrição de um processo dividido em duas fases: fase 1 – julho 2021; fase 2 – setembro a dezembro de 2021.

Durante a análise dos dados recolhidos, a produção de texto desenvolve-se um torno da questão *Como é que as 'coisas' funcionam?* (Afonso, 2014).

No caso do registo interpretativo dos dados, o “tratamento da informação centra-se na construção de significado, isto é, centra-se na produção de um texto argumentativo que atribui sentidos novos aos factos, situações e discursos dos atores, numa lógica compreensiva global” (Id. Ibid., p. 124).

Neste estudo, começamos por organizar cronologicamente os documentos, procedendo-se à sua codificação; estes foram lidos mais do que uma vez, particularmente as notas de campo, fazendo-se a transcrição de todos os registos, para se obter uma visão completa e abrangente do estudo. O material recolhido ao longo da investigação foi organizado num *dossier* que foi submetido a uma análise pormenorizada e indutiva e transcrito para formato digital (Microsoft Word® e PDF); as conclusões e a verificação extraem-se da observação e estudo de toda a informação compactada, sendo que as conclusões são fundamentadas em forma de narrativa, que pretende ser compreensível e esclarecedora para o leitor deste estudo.

Consideramos, tal como alerta Afonso (2014, p. 126), que

o tratamento da informação qualitativa é um processo muito mais ambíguo, moroso, reflexivo, que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento. A formatação do dispositivo não é prévia ao tratamento dos dados. Pelo contrário, constrói-se e consolida-se à medida que os dados vão sendo organizados e trabalhados no processo analítico e interpretativo.

Assim, compete ao investigador, a partir dos objetivos da sua investigação mobilizar e testar as estratégias que são capazes de produzir significados relevantes e possibilitando a construção de texto científico, o qual se torna “uma leitura, uma construção interpretativa singular, resultante do contato entre aquele contexto empírico particular e o olhar, também específico, daquele investigador concreto.” (Id. Ibid.).

5.3.1. Análise dos dados obtidos através do diário do investigador

5.3.1.1. Fase 1 – O Desafio Zero – *ETAP Airbus*

Com o apoio da direção da escola, iniciou-se em julho de 2021 a primeira ação de formação com a duração de dois dias, dinamizada pela diretora pedagógica desta escola e por uma docente que tinha terminado uma formação sobre o desenvolvimento de competências profissionais para professores (DEMOLA) e que se entendeu como um dos elementos da equipa de professores da escola que estaria motivada para este processo de mudança.

No primeiro dia, esta formação permitiu ao pessoal docente assumir o papel de aluno e colocar em prática a resolução de um desafio zero denominado *ETAP Airbus*, em equipas de 4 elementos, cujo objetivo era construir um avião inovador, grande e seguro com o material fornecido (1 folha de papel A4 por pessoa; 1 cartolina; 1m de fita cola; 6 palhinhas; 1 tripulante: boneco *playmobil*) e de um único tripulante. Em 5 horas, as equipas tinham de resolver o desafio passando pelas 11 etapas previstas na metodologia da ACBD do modelo ETHAZI. A equipa vencedora seria aquela que construísse o avião mais longo e que voasse mais longe, mantendo o tripulante em segurança. Os aviões seriam lançados no final do tempo do desafio e seria apurada a equipa vencedora.

Foram entregues aos participantes o guião do desafio contendo informação sobre o tempo que teriam para cada etapa e uma descrição do que teriam de concretizar em cada uma, assim como os materiais/produtos que deveriam elaborar e apresentar à equipa de formadores. Esta também elaborou o seu próprio guião, apoiada no repositório digital aberto do centro TKNIKA. O desafio zero foi selecionado a partir deste repositório e foram adaptados e traduzidos os documentos necessários.

As equipas foram constituídas utilizando a ferramenta HADA⁴³, que permitiu que cada equipa tivesse um elemento com o perfil de gestor, colaborador, criativo e analista, caracterização obtida após preenchimento de um inquérito inicial. Os inquéritos com pontuação de perfis idênticos foram agrupados e as equipas foram constituídas juntando, aleatoriamente, um tipo de perfil por equipa. Daí resultaram equipas heterogéneas, em

⁴³ A ferramenta HADA, que se encontra nos anexos desta tese, é um inquérito de autodiagnóstico a partir do qual cada participante obtém uma pontuação final que permite identificar o seu perfil enquanto membro da equipa: gestor, colaborador, criativo ou analista. A utilização desta ferramenta tem como principal objetivo proporcionar uma constituição heterogénea das equipas de trabalho, garantindo-se que cada equipa tem um elemento com perfil de gestor, colaborador, criativo e analista.

termos de perfis desejados e necessários para a resolução do desafio, mas também equipas que não resultaram da escolha dos docentes participantes.

No momento em que o desafio foi apresentado, a reação foi de surpresa e curiosidade, mas, em simultâneo, estranharam a definição de 5 horas para a construção de um “simples” avião de papel, considerando à partida que seria tempo excessivo.

Com o desenrolar das 11 etapas e das tarefas que foram realizadas em cada uma delas, demonstrou-se que o tempo estipulado não foi excessivo tendo-se passado ao lançamento dos aviões e respetivas medições no *timing* estimado.

Figura 13. Etapa 5 – Criar alternativas

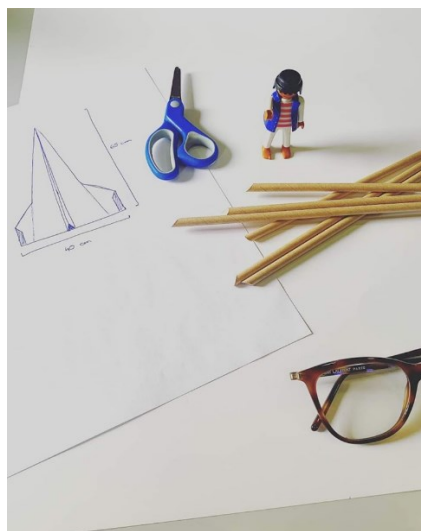


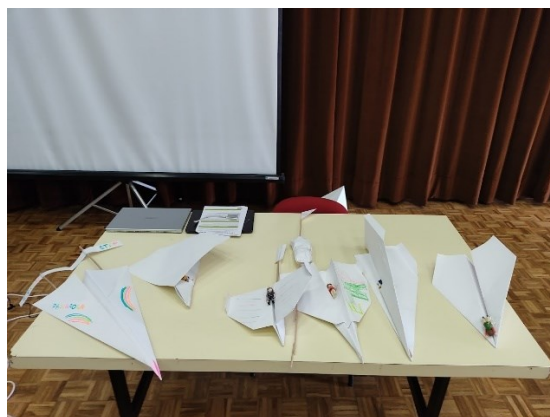
Figura 14. Etapa 8 – Planear a execução da proposta final



Figura 15. Etapa 10 – Apresentar resultados



Figura 16. Exposição dos *ETAP Airbus* construídos



Destacam-se, de seguida, aspetos que foram observados pela equipa de formadores durante a resolução do desafio proposto:

- A apresentação do desafio gerou surpresa, curiosidade e foi recebido com muito entusiasmo por todos e motivação para a construção do *ETAP Airbus* não faltou, o que facilitou à equipa de formadores o desenvolvimento das etapas de apresentação e compreensão do desafio (etapas 1 e 2).
- A etapa da definição de parâmetros (etapa 3) foi uma das mais complexas, uma vez que exigia a definição conjunta, em grande grupo, do que seria um “*design* inovador”, conceito que foi parametrizado com a ajuda de um dos participantes, formado em *design*, mas também estabelecer os parâmetros de medição do comprimento de voo dos aviões.
- Foi muito difícil para as equipas respeitarem a ordem das etapas 4 e 5 em que se esperava que cada equipa se organizasse para pesquisar, selecionar e organizar informação para a resolução do desafio (etapa 4) e iniciasse o processo de criação

de alternativas (etapa 5), em que cada elemento tinha de apresentar um esboço do avião que pretendia construir; tal poderá explicar-se pelo facto de as equipas, de forma generalizada, assumirem que não necessitavam de obter informação e conhecimento para a realização deste desafio, considerando-o de fácil resolução.

- Verificou-se, portanto, que nas equipas havia muita vontade de passar rapidamente à etapa 9 de execução da proposta final, ficando um pouco confuso o acompanhamento das etapas 6, 7 e 8 onde se esperava que cada elemento da equipa apresentasse a sua proposta de resolução do desafio (etapa 6), para de seguida e fruto da diversidade de ideias e propostas dos vários elementos seleccionassem a proposta final (etapa 7) e, em equipa, elaborassem o plano para a execução do *ETAP Airbus* (etapa 8); nestas etapas verificou-se que nem todos os elementos da equipa se empenharam para apresentar individualmente uma proposta alternativa, constatando-se que alguns elementos assumiram que haveria outros elementos na equipa mais capazes de o fazer.
- A apresentação do *ETAP Airbus* construído por cada equipa foi um momento muito agradável para todos, tendo os participantes demonstrado um enorme entusiasmo em relação aos aviões construídos.
- A formação terminou com o lançamento dos aviões, a verificação da segurança do tripulante e a medição da distância de voo alcançada por cada modelo construído.

O segundo dia da formação foi dinamizado pela diretora pedagógica, que apresentou aos participantes o modelo ETHAZI, a definição de desafio, das suas características, as etapas e as vantagens deste modelo de ensino-aprendizagem.

A partir desta formação, ocorrida no final do ano letivo 2020-2021, projetaram-se as ações a desenvolver de planeamento do ano letivo 2021-2022, estabelecendo-se que todas as turmas da escola, até ao final do mês de setembro, iriam ser desafiadas a construir um *ETAP Airbus*, como forma de iniciarem o contacto com a metodologia de ACBD.

Assim, no dia 21 de setembro, em simultâneo, todos os alunos da escola estiveram envolvidos neste desafio, concluindo-se que foi uma experiência muito positiva e que será repetida no início de cada ano letivo com os alunos que iniciam o seu curso profissional nesta escola.

Nesta atividade, os professores que desempenharam o papel de alunos na formação de julho, assumiram o papel de dinamizadores desta atividade. Os documentos de suporte (guiões de alunos e professores) foram melhorados em trabalho colaborativo realizado no início do mês de setembro, antes de se iniciarem as aulas.

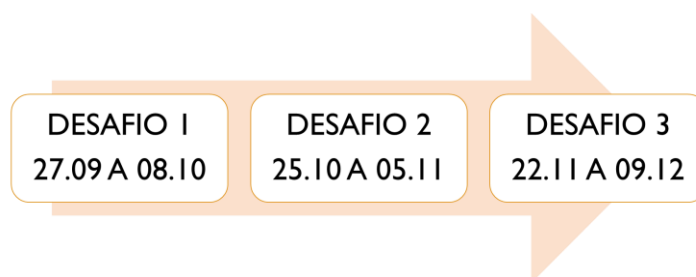
Neste período também se organizaram equipas de trabalho para que se realizasse a pesquisa e recolha de informação do banco de desafios disponível no repositório do centro TKNIKA para que se construíssem, pelas equipas pedagógicas, os primeiros desafios que seriam apresentados em cada turma.

5.3.1.2. Fase 2 – Os desafios 1, 2 e 3

Após as atividades de caráter experimental de implementação do desafio zero com professores, numa primeira fase, e com alunos numa segunda fase, passa-se à implementação dos desafios 1, 2 e 3 planeados e definidos pelas equipas pedagógicas das turmas participantes.

Considerando-se que as equipas pedagógicas não estariam suficientemente habilitadas para trabalharem 100% do tempo letivo neste modelo, a direção pedagógica apresentou a proposta de se realizarem três desafios ao longo do primeiro período com a duração de duas semanas cada. Assim, o primeiro desafio seria iniciado a 27 de setembro e teria uma duração de duas semanas. O segundo desafio iniciar-se-ia a 25 de outubro, duas semanas após o término do primeiro desafio e assim sucessivamente.

Figura 17. Calendarização inicial dos desafios a implementar no 1º período letivo 2021-2022



As pausas de duas semanas foram pensadas e definidas para que, nesse intervalo de tempo, fosse possível reunir as equipas pedagógicas, fazer o balanço dos resultados alcançados, identificar os problemas que surgiram e as necessidades de melhoria a serem implementadas no desafio seguinte.

Após a realização do desafio zero, estava prevista a preparação e implementação do desafio 1 em todas as turmas. O trabalho de planeamento do primeiro desafio foi realizado pelas equipas pedagógicas no início do mês de setembro.

O problema de aplicação da metodologia em todas as turmas surgiu logo nesta fase, pelo facto de os diretores de curso das áreas da mecatrónica automóvel e hotelaria considerarem que as turmas de 12.º ano estavam já a desenvolver muito trabalho prático relacionado com a Prova de Aptidão Profissional, que seria realizado com o apoio dos docentes da componente técnica já desde o arranque do ano letivo. Assim, considerou-se que, nestes casos, seria mais benéfico as equipas pedagógicas se concentrarem na conceção do desafio 1 apenas para as turmas de 10.º e 11.º anos.

Era expectável que estes três desafios fossem realizados em todas as turmas da escola (10.º, 11.º e 12.º anos), no entanto, tal não se verificou. Assim, enquanto o número de professores participantes se manteve igual em todos os desafios, o número de alunos variou de desafio para desafio.

Foi solicitado aos professores e aos alunos participantes que, no final de cada desafio, respondessem a um inquérito elaborado com o objetivo de se compreenderem as perceções e vivências de professores e alunos em relação a este novo método de ensino e aprendizagem

Foram elaborados dois inquéritos, um destinado a professores e outro destinado a alunos participantes no estudo. O mesmo inquérito elaborado para professores foi aplicado no final de cada desafio, portanto, não se introduziram quaisquer alterações ao inquérito ao longo do primeiro período. A mesma metodologia se aplicou ao inquérito elaborado para os alunos. Esta opção metodológica suporta-se na possibilidade de se poderem comparar os resultados obtidos desafio a desafio, sendo expectável que os resultados se alterem ao longo do tempo pois entre o início da implementação do primeiro desafio e o final do terceiro desafio passaram, aproximadamente, dois meses e meio.

Apresenta-se de seguida a tabela cronológica de implementação dos desafios 1, 2 e 3, turma a turma.

Quadro 21. Quadro cronológico da implementação dos desafios 1, 2 e 3 e temas dos desafios

	TURMAS	DESAFIOS - DATAS E TEMAS		
		Desafio 1	Desafio 2	Desafio 3
ETAP VIANA DO CASTELO	Técnico de Multimédia 12º	27-09-2021 a 08-10-2021 Património Cultural		
	Técnico de Artes Gráficas 12º	27-09-2021 a 08-10-2021 Campanha solidária de Natal		
	Técnico de Comunicação e Serviço Digital 12º			
	Técnico de Multimédia 11º	27-09-2021 a 08-10-2021 Hábitos Alimentares	05-11-2021 a 19-11-2021 Conteúdo multimédia	03-12-2021 a 15-12-2021 App móvel – espécies em vias de extinção
	Técnico de Serviços Jurídicos 11º	27-09-2021 a 08-10-2021 Profissões jurídicas e afins - planeamento das atividades a realizar	25-10-2021 a 05-11-2021 Profissões jurídicas e afins - execução das atividade planeadas	29-11-2021 a 10-12-2021 Simulação de uma situação de atendimento (presencial/telefónico)
	Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos 11º	27-09-2021 a 08-10-2021 Roteiro de Atividades de Enriquecimento Curricular	02-11-2021 a 12-11-2021 Desenho e Programação de um Cenário de Jogo	07-12-2021 a 14-12-2021 Criação de meios publicitários para o curso de GPSI e TAG
	Técnico de Artes Gráficas 11º	27-09-2021 a 08-10-2021 Roteiro de Atividades de Enriquecimento Curricular	08-11-2021 a 06-12-2021 Merchandising do curso	06/12/2021 a 15/12/2021 Criação de meios publicitários para o curso de GPSI e TAG
	Técnico de Artes Gráficas 10º	27-09-2021 a 08-10-2021 Roteiro de Atividades de Enriquecimento Curricular	05/11/2021 a 19/11/2021 Campanha solidária de Natal	06/12/2021 a 15/12/2021 Campanha solidária de celebração do “Dia dos Direitos Humanos”
	Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos 10º	27-09-2021 a 08-10-2021 Roteiro de Atividades de Enriquecimento Curricular	02-11-2021 a 12-11-2021 Desenho e Programação de um Cenário de Jogo	07-12-2021 a 14-12-2021 Criação de uma Apresentação Online do Curso de GPSI
	Técnico de Cabeleireiro 10º	27-09-2021 a 08-10-2021 Salão de cabeleireiro dos meus sonhos		
ETAP VILA NOVA DE CERVEIRA	Técnico de Design de Moda 12º	27-09-2021 a 08-10-2021 Halloween		
	Técnico de Fotografia 12º			
	Técnico de Comunicação e Serviço Digital 11º	27-09-2021 a 08-10-2021 Plano de Comunicação – Biscoitos de Milho	03-11-2021 a 12-11-2021 Análise Sensorial de Produtos Alimentares	06-12-2021 a 16-12-2021 Projeto Solidário "Ajuda a Ajudar"
	Técnico de Design de Moda 10º	27-09-2021 a 08-10-2021 Halloween	02-11-2021 a 15-11-2021 Projeção de Coleção de Vestidos Jeanswear e Clássicos Femininos	07-12-2021 a 15-12-2021 Transformação de uma Peça de Vestuário
	Técnico de Fotografia 10º		02-11-2021 a 15-11-2021 Positivo Fotográfico	07-12-2021 a 15-12-2021 Manual Ativo Fotográfico
ETAP CAMINHA	Técnico de Mecatrónica Automóvel 11º	24-09-2021 a 22-10-2021 Organização da atividade de enriquecimento curricular -Visita de estudo Expomecânica	29-11-2021 a 28-01-2022 Revisão e troca de motor de um Peugeot 106	
	Técnico de Mecatrónica Automóvel 10º	27-09-2021 a 08-10-2021 Marcas de automóveis Ligeiros	03-11-2021 a 26-11-2021 Componentes Mecânicos- Reutilização, construção de objetos decorativos e utilitários	
ETAP VALENÇA	Técnico de desporto 12º	27-09-2021 a 08-10-2021 Sport Etap (Idealização de Evento Desportivo)	02-11-2021 a 12-11-2021	02-12-2021 a 19-11-2021
	Técnico de desporto 11º	27-09-2021 a 08-10-2021 Seminário (Idealização de Seminário)	02-11-2021 a 12-11-2021 Seminário Krav Magá;	02-12-2021 a 19-11-2021 Play Ténis + Gil Eanes
	Técnico de desporto 10º	27-09-2021 a 08-10-2021 Sport Etap (Idealização de Evento Desportivo)	02-11-2021 a 12-11-2021 Torneio de Badminton	02-12-2021 a 19-11-2021 ETAPFIT + Caça Tesouro
ETAP VILA PRAIA DE ÂNCORA	Técnico de Recepção 11º	27-09-2021 a 08-10-2022 Descobrir o Porto e o Norte	03-11-2021 a 12-11-2021 Análise da presença online das unidades de alojamento	06-12-2021 a 17-12-2021 Projeto solidário "Ajuda a ajudar"
	Técnico de Restaurante/Bar 10º	27-09-2021 a 08-10-2023 Mystery Box	04-11-2021 a 18-11-2021 A ementa	
	Técnico de Cozinha/pastelaria 10º			

Como se pode verificar, enquanto no primeiro desafio foram respeitadas as datas de início e fim planeadas antes do início das aulas, nos desafios 2 e 3 apenas uma turma manteve a execução dos desafios nas datas previstas (20 TSJ). Estas alterações ocorridas nas restantes turmas devem-se ao facto de as equipas pedagógicas terem considerado que necessitavam de mais algum tempo para ajustar e redefinir os desafios 2 e 3 que haviam sido definidos e construídos sem a experiência da prática do primeiro desafio.

Entre o primeiro e segundo desafio, os diretores de curso das turmas finalistas que participaram no primeiro desafio solicitaram que nestas turmas não se continuasse com os desafios 2 e 3 porque o apoio à execução das Provas de Aptidão Profissional dos alunos (trabalho individual) é cada vez mais necessário nesta fase do ano, relatando ainda que os próprios alunos estavam com dificuldade em trabalharem em simultâneo nas PAP e nos desafios.

Assim, após a primeira reunião de monitorização e acompanhamento, realizada entre desafios, ficou decidido que no desafio 2 e 3 participariam apenas as turmas de 10.º e 11.º anos.

Também se pode observar através da tabela anterior que as turmas da unidade de formação da ETAP de Caminha não iniciaram o desafio 3 dentro do *timing* previsto. De facto, nesta unidade de formação, as equipas pedagógicas não conseguiram preparar em tempo útil o terceiro desafio tendo ficado este para execução no início do 2.º período, o que se veio a verificar.

Para que fosse possível às equipas pedagógicas melhorarem e até redefinirem os desafios implementados ao longo do primeiro período, com experiência prática entretanto adquirida, a direção pedagógica fez um trabalho em paralelo de tradução e adaptação de alguns documentos orientadores do modelo ETHAZI, tais como:

- 1) o modelo de *template* para o guião do desafio para o aluno;
- 2) o modelo de *template* para o guião do desafio para a equipa docente;
- 3) o infográfico com a identificação das 11 etapas de resolução do desafio;
- 4) o manual ETHAZI para o aluno;
- 5) o manual ETHAZI para a equipa docente.

Figura 18. Infográfico 11 etapas



Fonte: ETAP Escola Profissional

Em relação às reuniões de monitorização e acompanhamento realizadas entre desafios e à reunião de Conselho Pedagógico realizada no final do primeiro período, elaboramos um quadro com a identificação das oportunidades de melhoria do processo de implementação e com os pontos fortes/aspectos positivos, as principais dificuldades e constrangimentos e as oportunidades de melhoria, sentidos pelos professores, por um lado, e pela direção pedagógica, por outro, partilhadas em grande grupo.

Esta informação recolhida deve ser lida em conjunto com a informação obtida através da aplicação dos inquéritos. A relevância destes dados permite-nos perceber aquilo que não aparece escrito nas respostas aos inquéritos que, apesar de serem um importante instrumento neste estudo, têm as suas limitações.

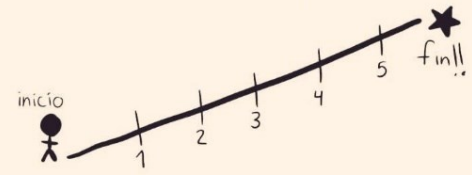

Quadro 22. Reuniões de monitorização e acompanhamento


Data	Pontos fortes/aspetos positivos	Dificuldades e constrangimentos	Oportunidades de melhoria
13/10/2021	<p>Identificados pelas equipas docentes e direção pedagógica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interdisciplinaridade; • Maior envolvimento dos professores das diversas componentes; • Fomenta o espírito de equipa; • Incentiva a criatividade; • Fomenta a autonomia; • Diminui os conflitos (aluno/aluno e aluno/professor); • Envolve a comunidade escolar; • Reforça a importância da atribuição de funções e responsabilidade • Potencia o desenvolvimento de competências de organização; 	<p>Identificados pelos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de informação; informação pouco detalhada; • Sensação de que alguns professores não conheciam em pormenor os desafios; • Sobrecarga de trabalho para os alunos mais trabalhadores e aplicados; • A duração do desafio 1 (muito tempo); • Demasiado tempo diário dedicado ao desafio (6/7 horas) provoca cansaço e falta de produtividade; • Dificuldade na aceitação de uma nova cultura de 	<p>Identificadas pelas equipas docentes e direção pedagógica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Procedimentos para troca de informação entre os elementos da equipa pedagógica; • Participação dos alunos na definição dos desafios; • Reduzir o tempo de duração dos desafios; • Restringir o trabalho diário ao máximo de blocos 3 ou 4 horas; • Atribuição de responsabilidades aos diferentes professores; • Criação de instrumentos de partilha de informação entre os elementos da equipa pedagógica;

	<ul style="list-style-type: none"> • Ensina a ultrapassar dificuldades; • Melhora as competências de comunicação. 	<p>ensino/aprendizagem (muito agarrados ao formato tradicional, principalmente os do 10º ano);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mudança muito busca na forma de aprender; <p>Identificados pelas equipas docentes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de envolvimento de alguns professores da componente científica e sociocultural; • Falta de envolvimento de alguns professores da componente técnica; • A duração do desafio 1 (muito tempo); • Demasiado tempo diário dedicado ao desafio (6/7 horas) provoca cansaço e falta de produtividade, por parte dos professores que têm de acompanhar diferentes desafios; 	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar a distribuição de tempos letivos; • Fase de pesquisa e recolha de informação deverá ser orientada através de questões, questionários, grelhas, etc., previamente elaborados; • Necessidade de ajustar o tempo de execução de cada etapa; • Ajustar a documentação à realidade da nossa escola. <p>Identificadas pela direção pedagógica - Mitos sobre o modelo ETHAZI (TKNIKA)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ETHAZI é um modelo de aprendizagem e não se deve confundir apenas com uma nova metodologia; • Implementar o modelo não significa que até ao momento estávamos a fazer tudo mal; é necessário identificar boas práticas e continuar a implementá-las,
--	---	---	---

		<ul style="list-style-type: none"> • Falta de motivação e resistência por parte de alguns colegas; • Falta de tempo para produzir a documentação (guiões); • Dificuldade na adoção de uma nova metodologia de ensino/aprendizagem (muito agarrados ao formato tradicional); • Falta de tempo para lecionar os conteúdos dos módulos/UFCDs.. 	<p>aproveitando toda a experiência do corpo docente, dentro deste novo modelo;</p> <ul style="list-style-type: none"> • ETHAZI não são apenas desafios; neste modelo o aluno é protagonista, fomenta-se a aprendizagem colaborativa; o professor acompanha; a avaliação é evolutiva e é realizada em conjunto (professor + aluno); • No modelo ETHAZI não desaparecem as aulas magistrais; estas poderão ocorrer ou não já existem muitas outras formas de obter informação/conhecimento; • Os desafios não têm apenas como objetivo alcançar um produto; um desafio tem de permitir ao aluno o desenvolvimento de competências técnicas e transversais; • No modelo ETHAZI a equipa docente decide sobre os instrumentos de avaliação mais adequados para avaliar o
--	--	---	--

			<p>desenvolvimento das competências dos alunos (não se privilegiam os exames/testes);</p> <ul style="list-style-type: none">• Não se pode confundir este modelo com projetos interdisciplinares e/ou intermodulares que já se faziam no passado;• Não é necessário renovar todo o mobiliário da escola para poder implementar este modelo; será importante, no futuro, poder criar novos ambientes, mas o modelo pode ser implementado com as condições que existem em qualquer escola;• Os alunos assumem de facto a liderança do seu processo de aprendizagem e têm de trabalhar ativamente com a sua equipa para concluírem os desafios.
--	--	--	---

<p>22/11/2021</p>	<p>Identificados pelas equipas docentes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uma maior motivação dos alunos para a aprendizagem; • O aprender a trabalhar em equipa pelos alunos; • A preparação que este modelo proporciona aos alunos do 1º ano que, no 3º ano, estarão mais preparados e capazes para realizarem a sua Prova de Aptidão Profissional; <p>Identificadas pela direção pedagógica</p> <ul style="list-style-type: none"> • A crescente proatividade dos alunos; • A flexibilidade mental e a prática da interdisciplinaridade das equipas pedagógicas; 	<p>Identificadas pelas equipas docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A necessidade de os professores das componentes sociocultural e científica serem mais flexíveis na adaptação e seleção dos conteúdos para o desafio; • A necessidade de todos os elementos da equipa pedagógica estudarem em pormenor o guião do desafio e esclarecerem na equipa todas as dúvidas antes de iniciar o desafio; 	<p>Como creemos que se logran las metas</p>  <p>Como es en realidad</p> 
-------------------	---	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> • A evidência de que os alunos estão a melhorar as suas capacidades de coordenação e comunicação; • A melhoria da comunicação e coordenação também das equipas pedagógicas; • O foco nas competências definidas no perfil do aluno da ETAP; • Aumento do grau de responsabilidade das equipas pedagógicas no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. 		
23/12/2021	<p>Identificados pelas equipas pedagógicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A adaptação e tradução dos documentos guia do modelo e elaboração do infográfico com as 11 etapas; 		<p>Identificados pela direção pedagógica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreensão das etapas da metodologia e recolha de evidências do trabalho dos alunos • O desafio que propomos

	<ul style="list-style-type: none"> • A simplificação do guião do aluno. <p>Identificados pela direção pedagógica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Envolvimento dos alunos, especialmente os mais desmotivados com a escola; • Coragem da implementação de uma metodologia de ensino e aprendizagem inovadora e complexa • Envolvimento das equipas pedagógicas no desenho dos desafios demonstrando sempre vontade de fazer melhor • Mais comunicação e trabalho em equipa do corpo docente • Demonstração de competências transversais adquiridas pelos alunos, especialmente os mais novos. 		<ul style="list-style-type: none"> • O papel do professor/formador: especialista vs. dinamizador • Portefólio reflexivo individual do aluno + provas de autoavaliação • Dinâmicas e ferramentas a utilizar em cada etapa.
--	---	--	--

Fonte: Diário do investigador

5.3.2. Análise dos dados obtidos através dos inquéritos por questionário

Na elaboração dos questionários dirigidos a professores e alunos que estiveram envolvidos, ao longo do primeiro período letivo, em pelo menos um dos desafios 1, 2 ou 3, tivemos a preocupação de garantir o anonimato para que ninguém receasse a exposição da verdade nas suas respostas. Procuramos elaborar questões que permitissem escolhas claras e objetivas, sem ambiguidade, imprecisão ou passíveis de interpretações erradas.

Os inquéritos foram enviados para o *email* institucional dos professores e dos alunos tendo-se recorrido à ferramenta *Google Forms*[®] para a sua elaboração.

Importa referir que existem diferenças entre os inquéritos elaborados para professores e para alunos, na medida em que o dos alunos contém um maior número de respostas fechadas do que o dos professores. Esta opção considerou-se por supormos que seria mais fácil obter respostas para questões abertas pelos respondentes com perfil de professor.

Cientes de que poderíamos ter alguma dificuldade na devolução dos inquéritos, atendendo à multiplicidade de solicitações com que os professores se veem confrontados, por um lado, e à falta de experiência dos alunos neste tipo de abordagem, no caso dos alunos foi solicitada a colaboração dos coordenadores pedagógicos, no sentido de indicarem um professor por unidade de formação que, durante a sua aula, disponibilizasse tempo aos alunos para responderem aos questionários. No caso dos professores, a diretora pedagógica foi enviando lembretes regulares para solicitar o preenchimento dos inquéritos.

O quadro seguinte contém a informação relativa à distribuição e devolução de questionários submetidos através do *Google Forms*[®]:

Quadro 23. Distribuição e devolução de questionários

	N.º questionários enviados	N.º questionários devolvidos	Taxa de devolução
QPD1	45	42	93,3%
QAD1	296	230	77,7%
QPD2	45	36	80%
QAD2	224	128	57,1%
QPD3	45	25	55,6%
QAD3	182	83	45,6%
TOTAL	837	544	65%

Para testar a qualidade dos dados recolhidos e a fiabilidade da sua interpretação fizemos uma triangulação desses dados, usando três critérios: a fidedignidade, a validade e a representatividade (Afonso, 2014).

A fidedignidade refere-se à qualidade dos dados, garantindo-se que os dados se referem à informação efetivamente recolhida e não foram fabricados pelo investigador. Foram seguidos os mesmos procedimentos de aplicação dos questionários descritos anteriormente, pelo que serão alcançadas as mesmas descobertas e conclusões.

A validade fundamenta-se pela realização do estudo empírico, no contexto específico do ensino profissional, com a participação dos professores e alunos que se encontram inseridos e fizeram parte da realidade do tema em estudo. Como refere Afonso (2014), a validade dos dados, relaciona-se com a sua pertinência relativamente ao questionamento da realidade empírica que resulta do *design* do estudo.

Relativamente à taxa de devolução de questionários verificou-se que o primeiro foi respondido por 93,3% dos professores e por 77,7% dos alunos. No entanto, à medida que o tempo decorreu, verificaram-se taxas de devolução mais baixas, sendo que as menores ocorreram no final do último desafio. Apontamos como eventual explicação para esta ocorrência dois motivos: o eventual cansaço e saturação por parte do corpo docente e discente em responderem ao mesmo inquérito num curto espaço de tempo e o facto de o último desafio ter sido concluído na maioria das turmas no final do período letivo, pelo que os inquéritos foram respondidos em tempo de férias dos alunos. A retoma da atividade letiva do segundo período foi adiada, por motivos relacionados com a crise pandémica, o que também não proporcionou a dispensa de tempo de aulas por parte de algum professor para a resposta ao questionário. Consideramos, portanto, que o estudo tem representatividade, já que o número de respondentes em cada um dos questionários aplicados é suficiente como amostra.

5.3.2.1. Inquéritos aplicados aos alunos (QAD1, QAD2, QAD3)

Passamos de seguida a apresentar o tratamento dos dados obtidos para cada uma das questões dos inquéritos aplicados a alunos, após a conclusão de cada desafio.

I – Caracterização dos participantes

Figura 19. Distribuição do género dos alunos por desafio

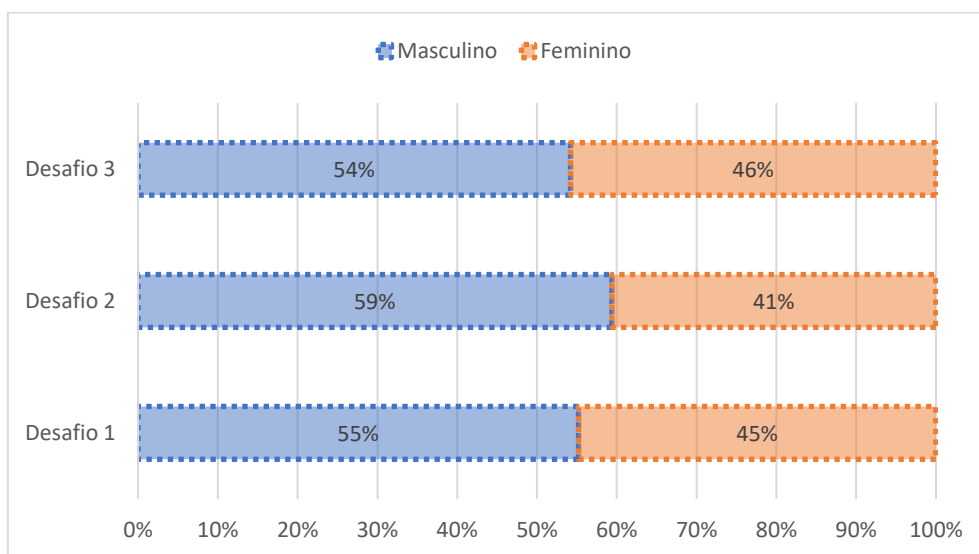
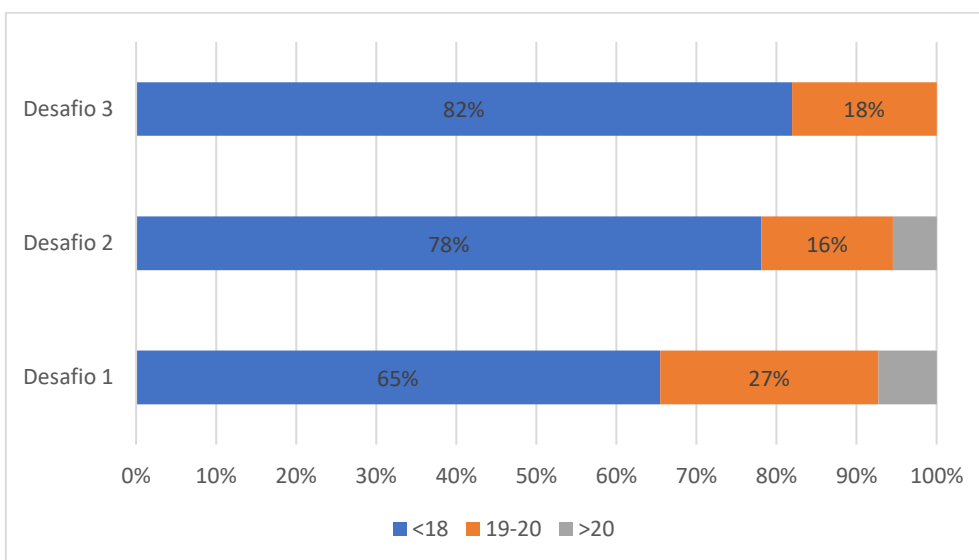


Figura 20. Distribuição das idades dos alunos por desafio

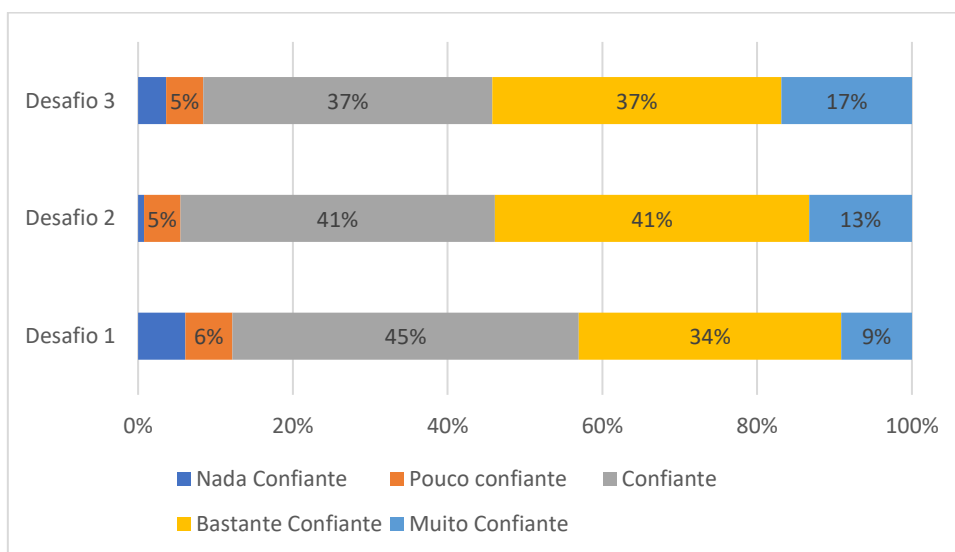


Os alunos inquiridos no decorrer dos três desafios são, na sua maioria, do sexo masculino (figura 18) e com idade inferior a 18 anos (figura 19).

II – Perceções e vivências dos alunos após os desafios 1, 2 e 3

Quando inquiridos sobre o seu pensamento ou sentimento no momento da revelação do objetivo do desafio, a maioria dos alunos sentiu-se *confiante*, *bastante confiante* ou *muito confiante*. Apesar de os resultados não terem variado significativamente entre desafios, pode-se constatar que aumentou a percentagem de alunos *bastante* e *muito confiantes* do desafio 1 para o desafio 3 (figura 20).

Figura 21. Pensamento/sentimento no momento da revelação do desafio



Para a constituição das equipas recorreu-se à ferramenta HADA, já anteriormente referida, obtendo cada aluno um perfil para as funções a desempenhar na equipa (gestor, colaborador, criativo ou analista). Como se pode ver nos resultados, a maioria dos alunos confirmou a correspondência do perfil obtido com as características da sua personalidade (figura 21).

Figura 22. Adequação do perfil obtido à personalidade do aluno

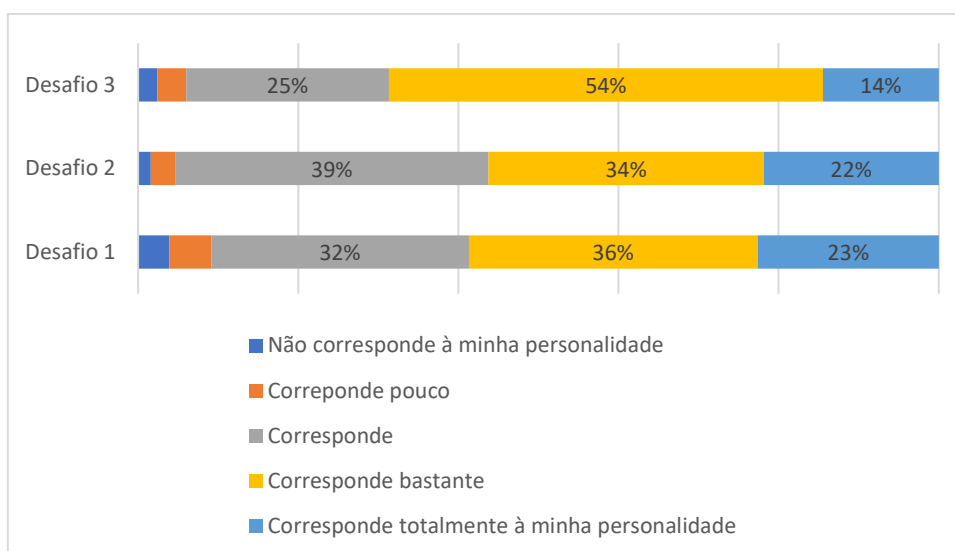
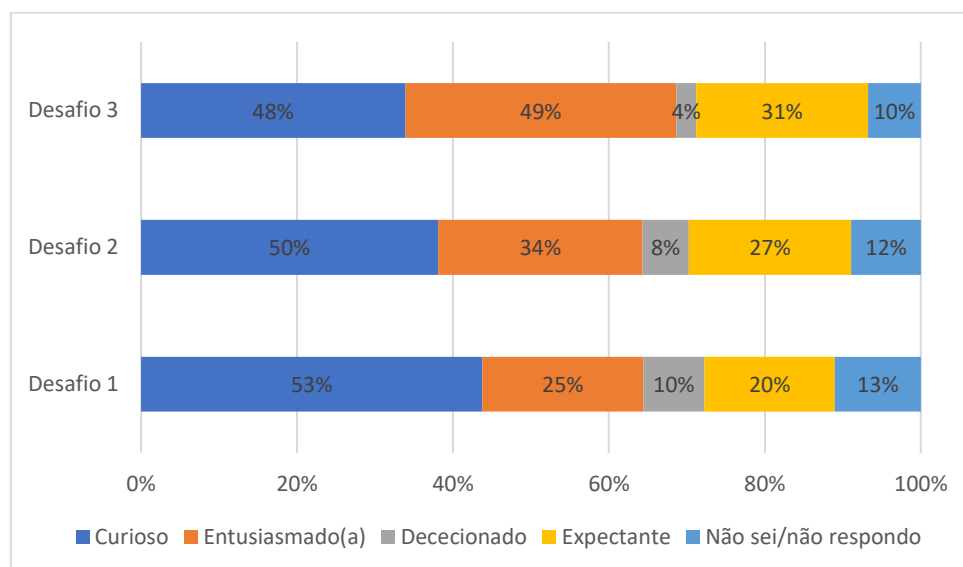
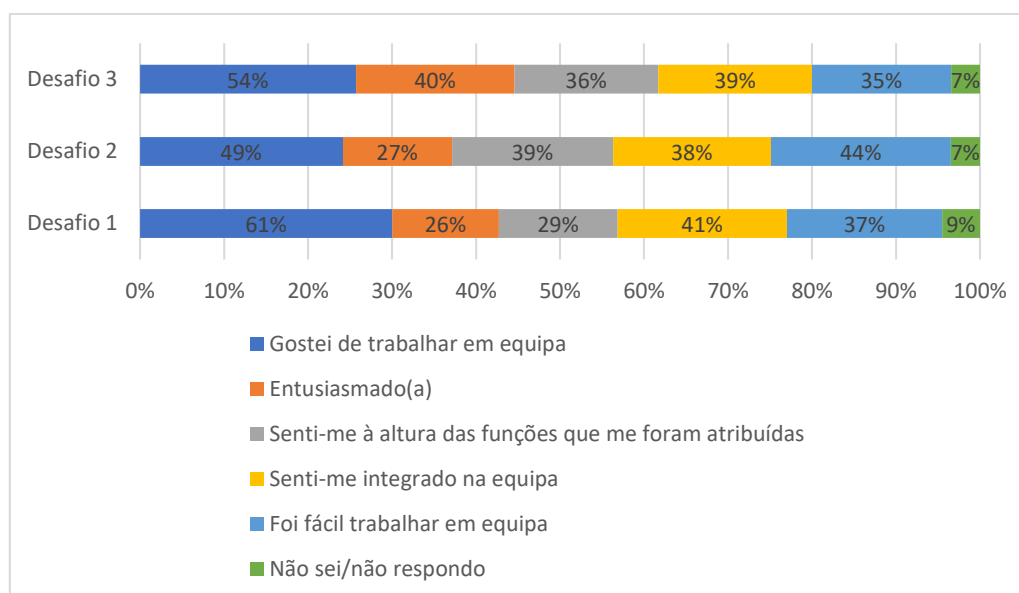


Figura 23. Pensamento/sentimento dos alunos após a constituição das equipas



De acordo com a figura 22, os alunos sentiram-se, na sua maioria, curiosos e entusiasmados ao longo dos três desafios, sendo de notar que o sentimento de curiosidade diminuiu ligeiramente e o de entusiasmo foi crescendo ao longo do tempo. Também se verificou que o sentimento relativo à expectativa que foi sempre aumentando ao longo dos desafios.

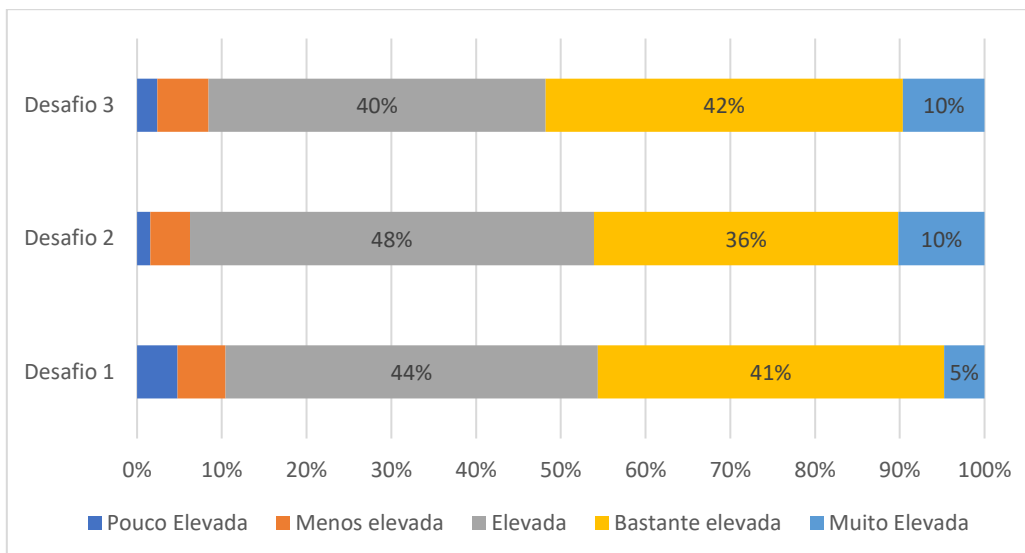
Figura 24. Pensamento/sentimento dos alunos durante o desafio



O gosto pelo trabalho em equipa, o entusiasmo e o sentimento de integração na equipa foi aumentando ao longo dos três desafios, já o “sentir-se à altura das funções que me foram atribuídas” e a “facilidade em trabalhar em equipa” diminuiu ligeiramente na

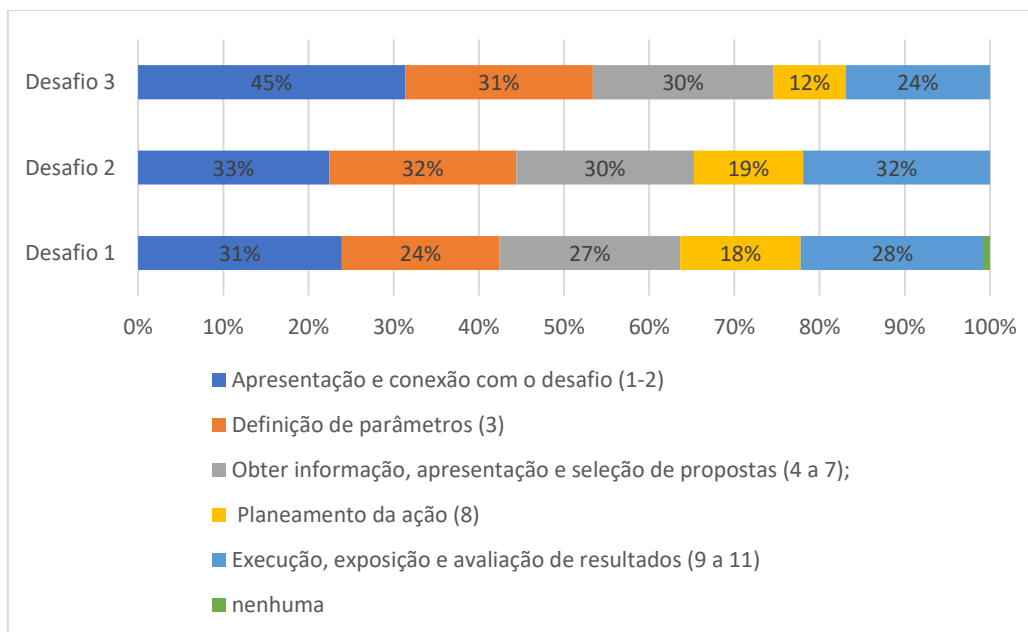
passagem do desafio 2 para o desafio 3 (figura 23). Estes resultados indiciam que, com o passar do tempo, os alunos se adaptaram ao trabalho em equipa e às funções atribuídas.

Figura 25. Satisfação, motivação e empenho dos alunos na realização das etapas



Como podemos observar na figura 24, a satisfação, motivação e empenho ao longo dos três desafios foi maioritariamente *elevada* e *bastante elevada*, notando-se, no entanto, um ligeiro crescimento ao longo dos desafios dos alunos que se sentiram menos motivados.

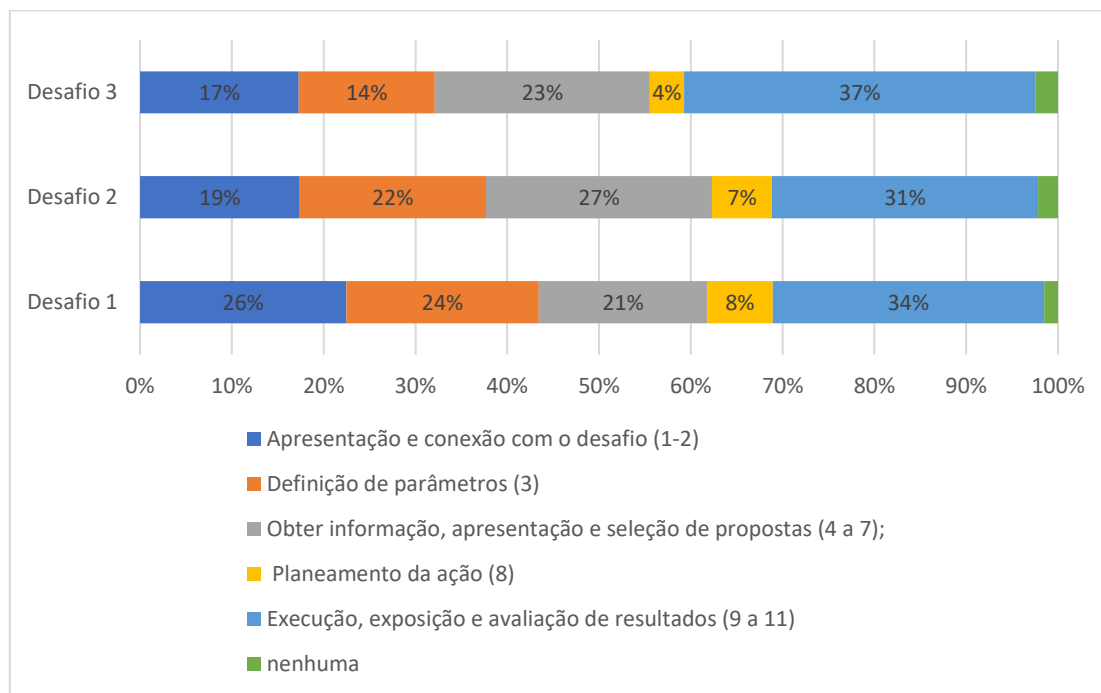
Figura 26. Etapas que os alunos consideraram mais fáceis de realizar



As etapas 1 e 2, apresentação e conexão com o desafio, foi a que os alunos consideraram mais fáceis de realizar, sendo que essa facilidade aumentou ao longo dos três desafios, o

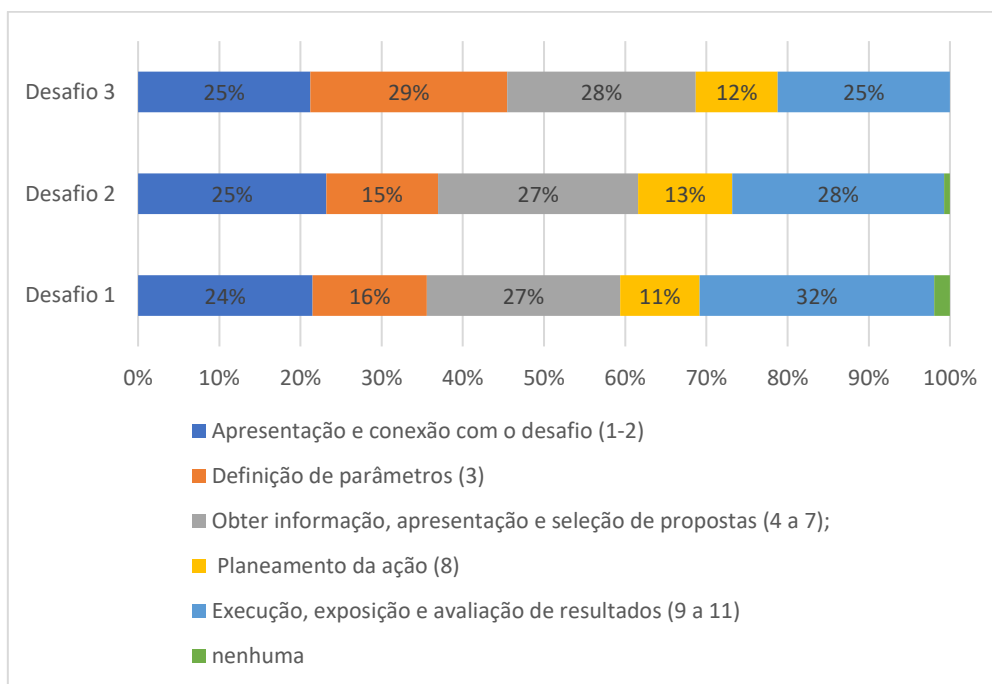
que era expectável já que nesta fase os professores intervêm mais do que nas restantes. Com exceção da fase de planeamento, os dados indicam que em relação às restantes etapas as percentagens são muito idênticas entre si e entre desafios.

Figura 27. Etapas que os alunos consideram mais difíceis de realizar



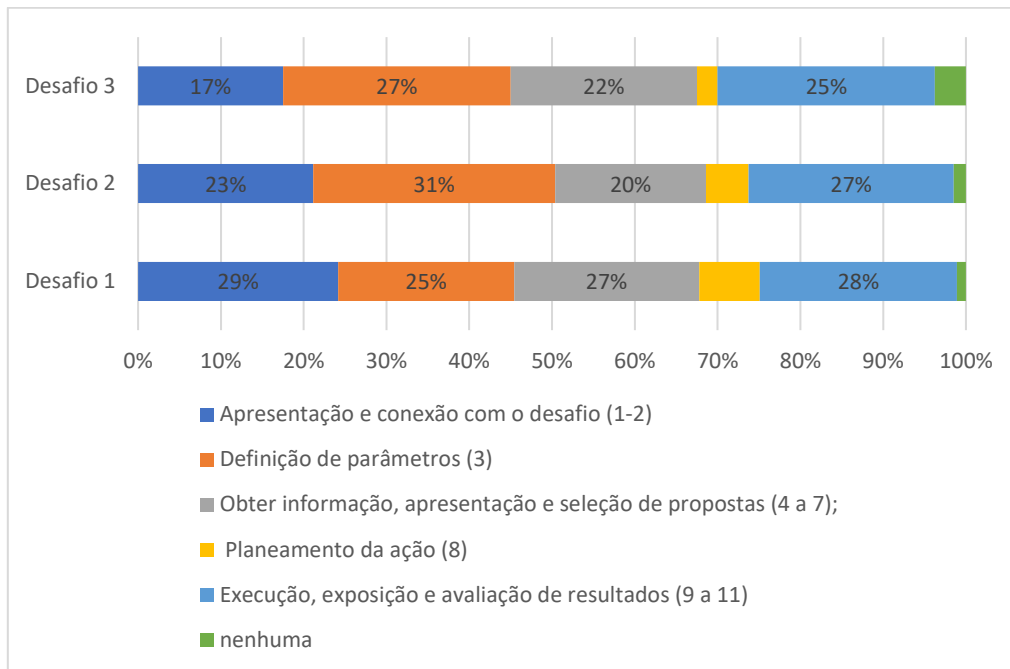
Em relação a esta questão, os dados indicam que o conjunto de etapas mais difíceis foram as que se relacionam com a execução, exposição e avaliação de resultados. Essa dificuldade foi crescendo, embora tenuemente, ao longo dos desafios, o que revela a preocupação dos alunos na fase em que têm de concretizar o seu plano de ação e expor publicamente os resultados alcançados.

Figura 28. Etapas em que os alunos se sentiram mais motivados



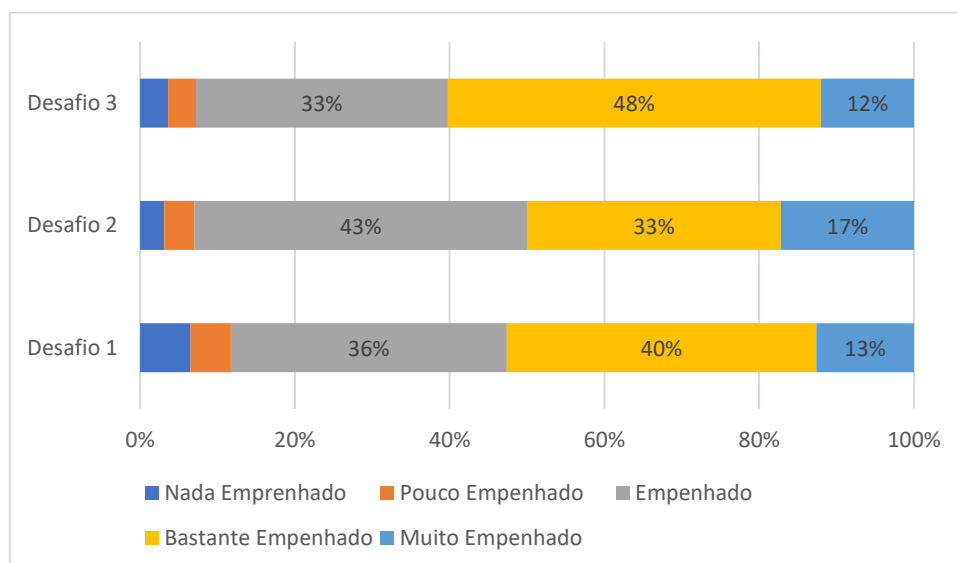
Os dados recolhidos nesta questão mostram que a motivação oscilou no decorrer das diferentes etapas, devendo destacar-se as primeiras etapas de apresentação e conexão com o desafio, as de obtenção de informação, apresentação e seleção de propostas e as de execução, exposição e avaliação de resultados as que mais motivaram os alunos. Estes resultados indiciam que nas etapas que requerem maior predisposição para o desafio e envolvimento dos alunos, estes se sentem motivados. Comparando resultados entre desafios, podemos considerar que as percentagens se mantiveram idênticas (figura 27).

Figura 29. Etapas em que os alunos se sentiram menos motivados



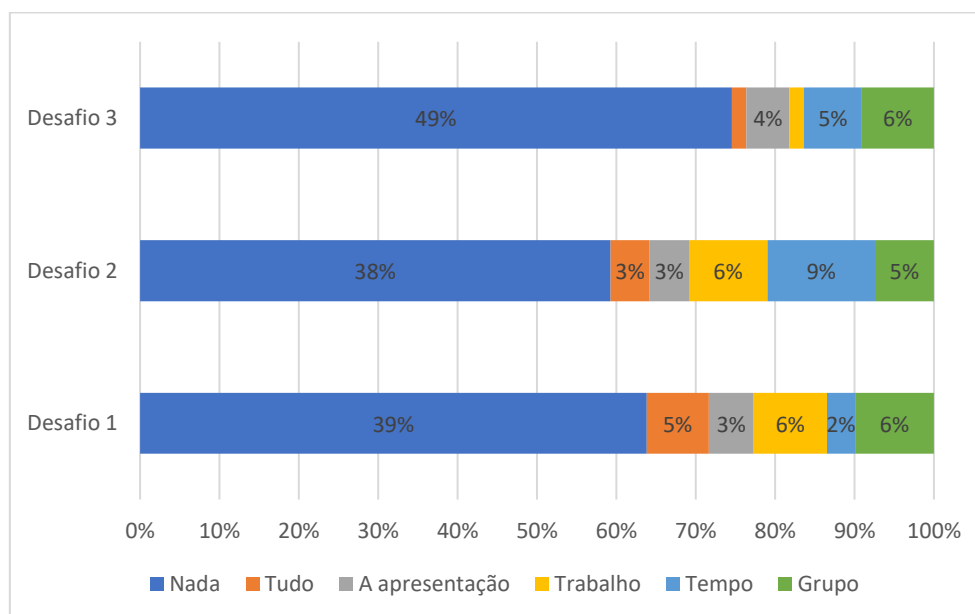
Curiosamente, no que diz respeito às etapas em que os alunos se sentiram menos motivados (figura 28), apenas a etapa de definição de parâmetros teve maior percentagem quando comparadas as respostas com a questão anterior. Nesta questão, as etapas relacionadas com a obtenção de informação, apresentação e seleção de propostas e execução, exposição e avaliação de resultados, apresentam resultados semelhantes às da questão anterior. Isto significa que, por exemplo, em média, nas etapas 4 a 7, cerca de 27% dos alunos se sentiram motivados ao longo dos 3 desafios, mas nas mesmas etapas cerca de 23% dos alunos sentiram-se menos motivados.

Figura 30. Sentimento dos alunos durante a realização dos desafios



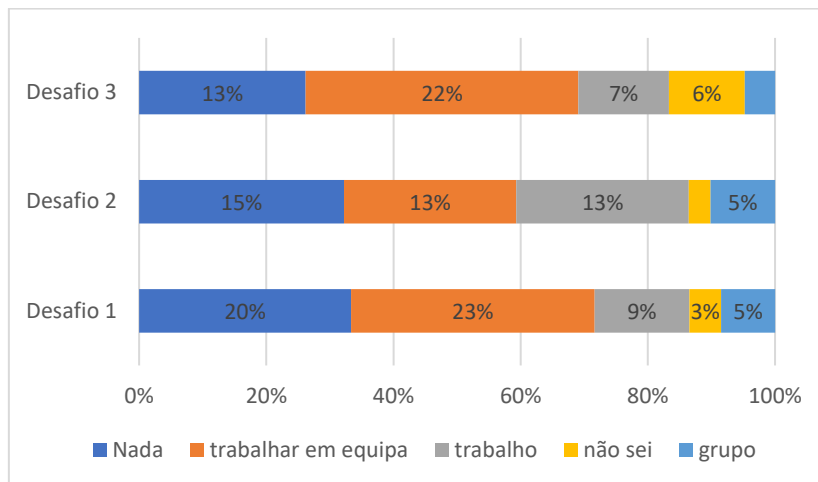
Observamos na figura 29 que, em média, 77% dos alunos se empenharam ou empenharam bastante nos desafios, verificando-se ainda que o número de inquiridos que considera ter-se empenhado bastante aumentou do primeiro para o terceiro desafio.

Figura 31. O que os alunos fariam diferente



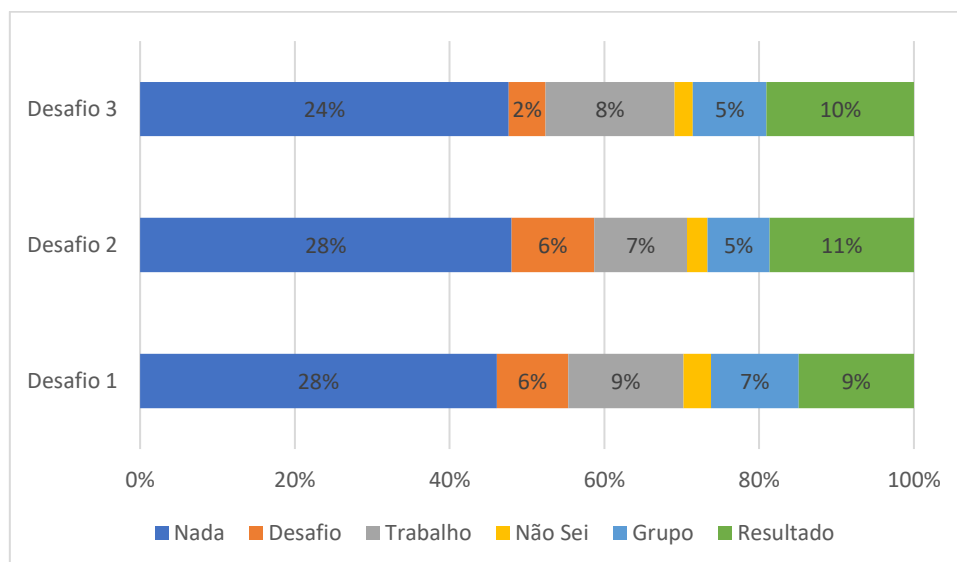
Quando inquiridos sobre o que fariam de diferente, a análise de conteúdo das diferentes respostas (figura 30) permitiu-nos observar que a grande maioria faria tudo igual, mas encontramos algumas respostas comuns, com percentagens mais residuais, através das quais os alunos expressaram que alterariam a sua integração no grupo, a gestão do tempo (especialmente entre o primeiro e o segundo desafio) e a organização do trabalho (situação sem relevância no terceiro desafio).

Figura 32. O que os alunos aprenderam de mais relevante



Relativamente ao sentimento de aprendizagem dos alunos, apesar de uma percentagem (entre 20% e 13% do primeiro para o terceiro desafio) considerarem que não aprenderam nada de novo (figura 31), outros deram ênfase ao facto de terem aprendido a trabalhar em equipa e também a trabalhar de uma forma geral, entendendo-se aqui esta perspetiva relacionada com a necessidade de serem autónomos e proativos para darem resposta aos desafios. Os resultados em que os alunos dizem que não aprenderam nada estão, em nosso entender, relacionados com a fase de adaptação a este novo método em que o aluno tem de assumir um papel ativo e relevante no processo de aprendizagem.

Figura 33. O que surpreendeu mais os alunos

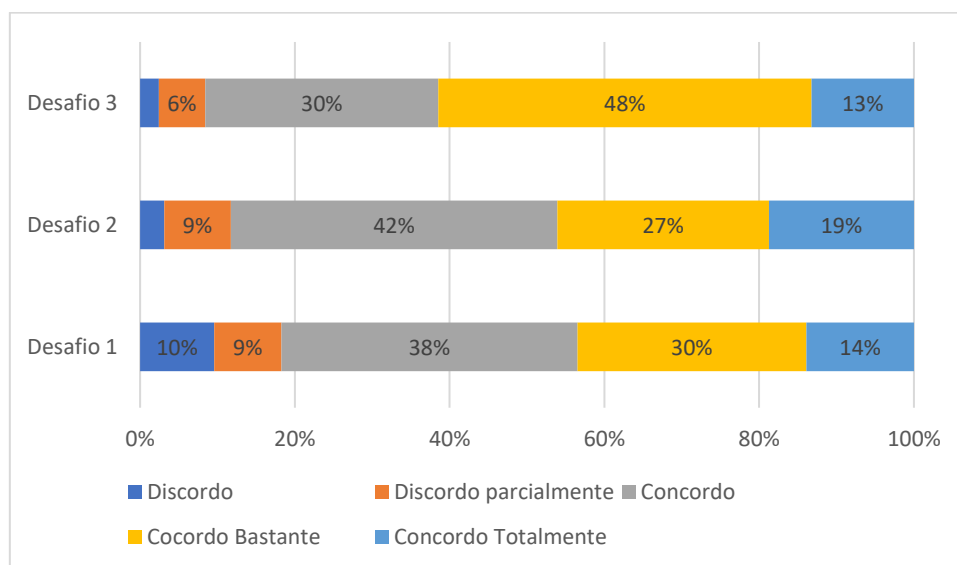


No que diz respeito ao efeito surpresa que enfrentaram ao longo dos três desafios, aproximadamente um quarto dos alunos não se sentiu nada surpreendido. Dos que

expressaram opinião, uma percentagem residual respondeu que ficaram surpreendidos com o trabalho que realizaram e com o resultado que alcançaram (figura 32).

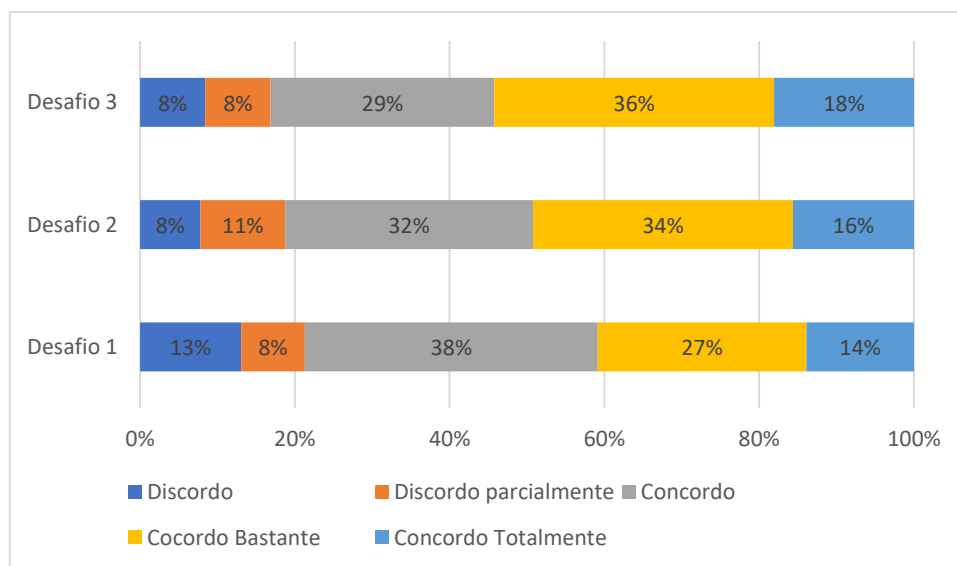
É notório, nas três últimas questões, que a maioria dos alunos tem muita dificuldade em escrever respostas a questões abertas.

Figura 34. Capacidade e confiança dos alunos para realizarem um próximo desafio



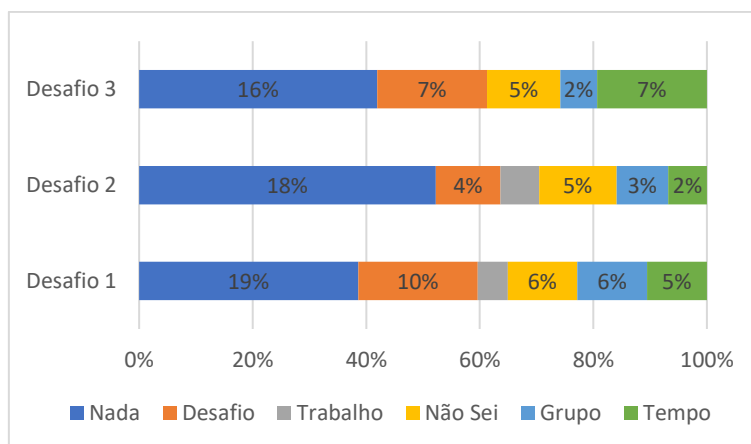
Era para nós importante procurar perceber o grau de capacidade e de confiança dos alunos entre os diferentes desafios. O grau de concordância situa-se, para a grande maioria dos alunos, entre o *concordo* e o *concordo totalmente*, sendo de realçar que o item *concordo bastante* aumentou de 30% para 48% entre o primeiro e o terceiro desafio (figura 33).

Figura 35. Motivação dos alunos para aprenderem através desta metodologia



Resultados idênticos foram obtidos em relação à motivação dos alunos para aprenderem através desta metodologia. Cerca de 80% dos alunos respondem que concordam, concordam bastante ou concordam totalmente. Também aqui a percentagem de respostas em relação ao item *concordo bastante* aumentou entre o primeiro e o terceiro desafio (figura 34).

Figura 36. Dúvidas/angústias/interrogações em relação a esta nova forma de aprender



O questionário termina com as últimas quatro questões que são abertas e através das quais se solicitam opiniões dos alunos.

No que diz respeito a dúvidas/angústias/interrogações em relação a esta nova forma de aprender (figura 35), a gestão do tempo, o trabalho em si e o trabalho em grupo foram os aspetos mais referidos no desafio 1 tendo diminuído a sua frequência nas respostas aos inquéritos após os outros dois desafios. De realçar que, cerca de 18% dos alunos, refere *nada* como resposta.

Figura 37. Pontos fortes desta nova forma de aprender

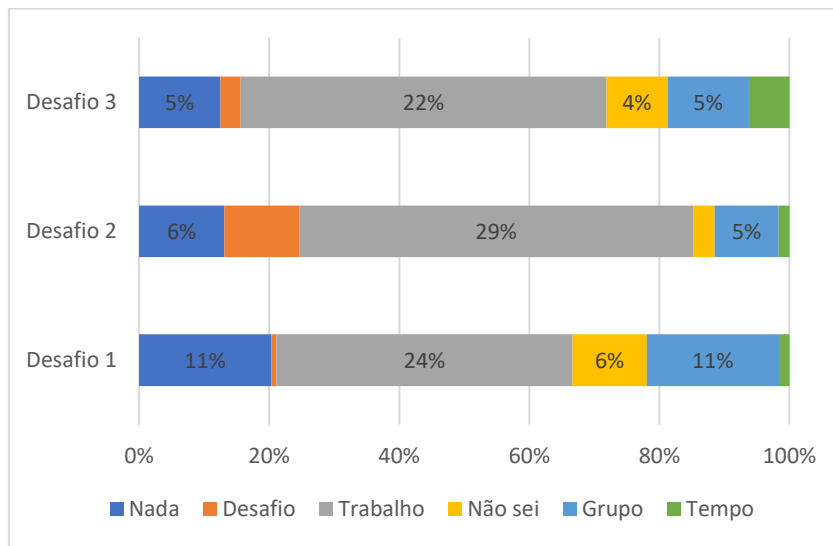


Figura 38. Pontos fracos desta nova forma de aprender

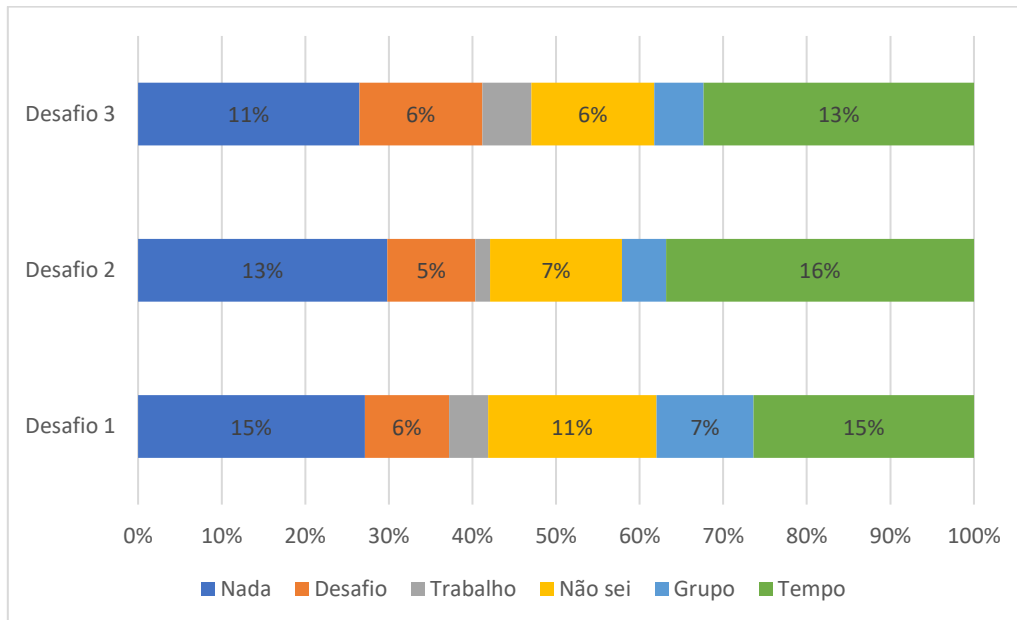
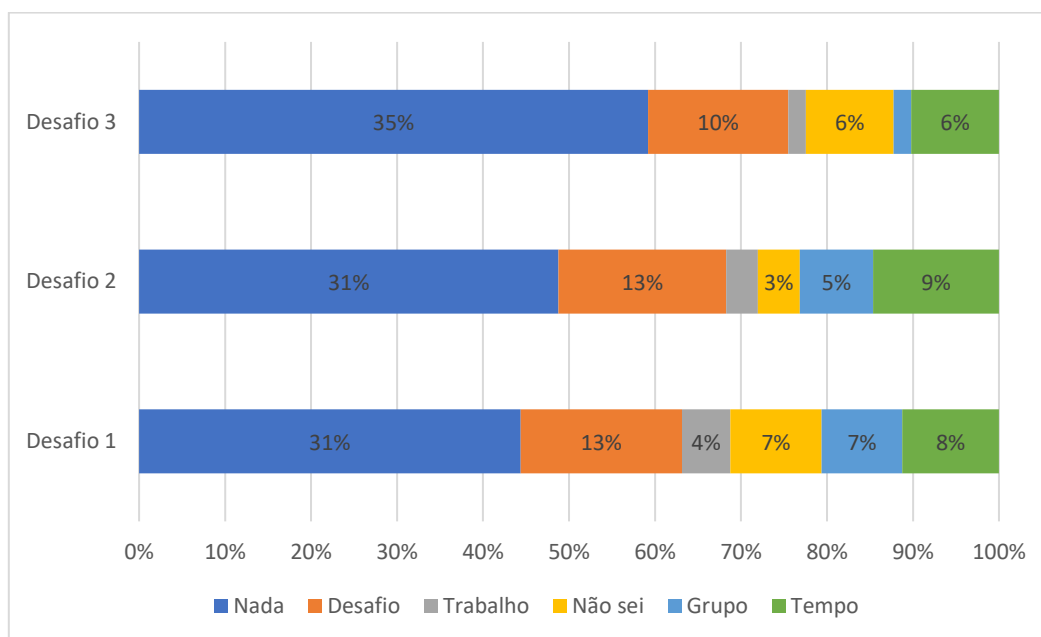


Figura 39. O que os alunos melhorariam nesta metodologia



Desafiados a apresentar pontos fortes, pontos fracos e sugestões de melhoria, os alunos salientaram como pontos fortes o trabalho que realizaram e o trabalho em grupo. Como pontos fracos indicaram o tempo que durou o desafio e como sugestões de melhoria salientam a necessidade de melhorar o desafio em si e a gestão do tempo. De salientar que, em média, 32% dos alunos não apontam qualquer aspeto de melhoria.

5.3.2.2. Inquéritos aplicados aos professores (QPD1, QPD2, QPD3)

Prosseguimos com a apresentação do tratamento dos dados obtidos para cada uma das questões dos inquéritos aplicados aos professores, após a conclusão de cada desafio, realçando que no caso destes inquéritos, atendendo ao facto de a maioria das questões colocadas serem do tipo abertas, recorreremos à técnica de análise de conteúdo.

I – Caracterização dos participantes

Figura 40. Distribuição do género dos professores por desafio [N= 45]

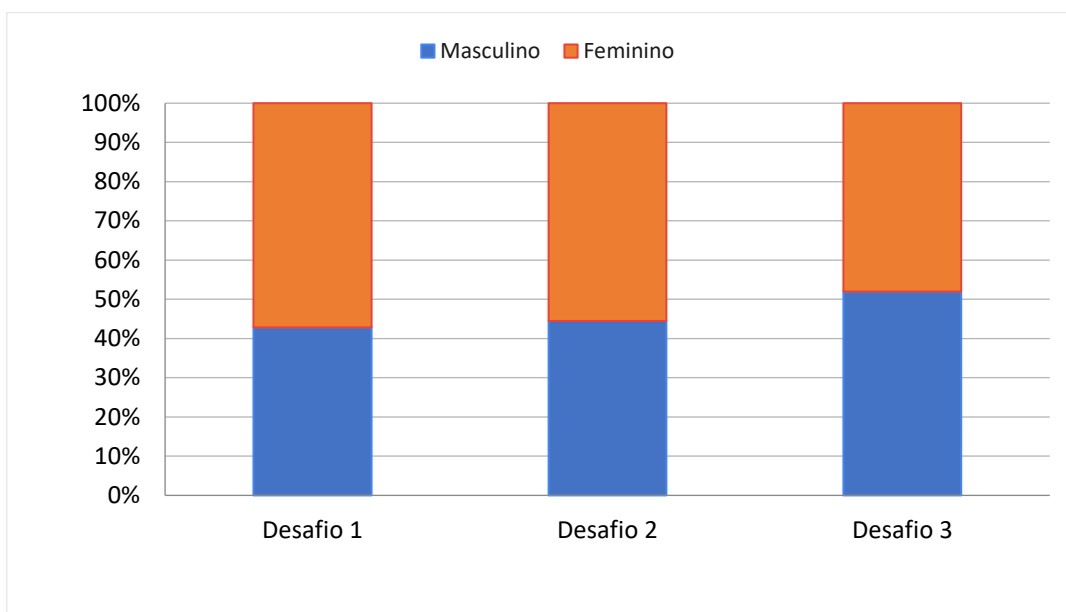


Figura 41. Distribuição das idades dos professores por desafio

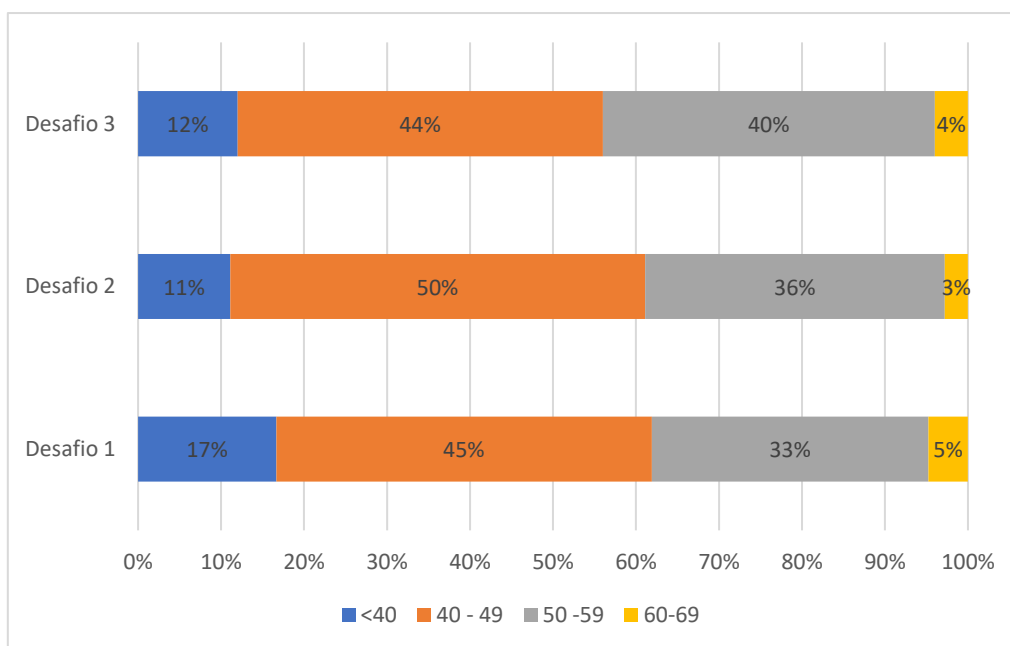
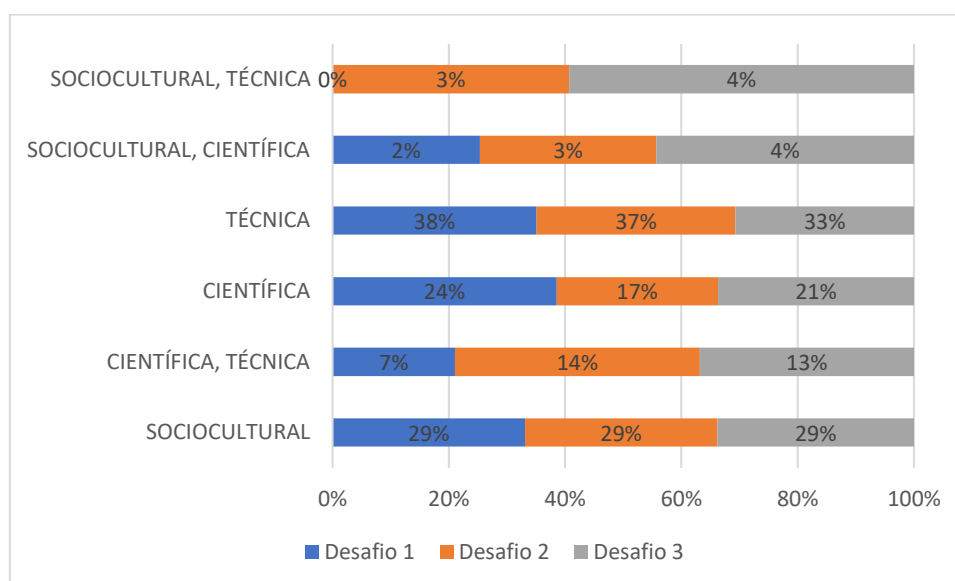


Figura 42. Distribuição da área de lecionação dos professores por desafio



A recolha de dados relativa à caracterização dos professores respondentes aos inquéritos indica-nos que, em relação ao género, a maioria nos desafios 1 e 2 foram do sexo feminino, situação que se inverteu no desafio 3, e em relação à idade têm entre 40 e 59 anos. Em termos de área de lecionação, responderam professores das áreas sociocultural, científica e técnica, com uma distribuição uniforme entre desafios, havendo também uma percentagem de professores que leciona em duas componentes (sociocultural e técnica; sociocultural e científica; científica e técnica).

II – Perceções e vivências dos professores após os desafios 1, 2 e 3

O segundo bloco de questões, a partir do qual pretendemos recolher dados sobre as perceções e vivências dos professores que participaram nos desafios, iniciou com a inquirição sobre os maiores receios dos professores antes de iniciarem o trabalho com os alunos através desta nova metodologia.

Dos diferentes receios apresentados pelos professores destacamos: o receio relacionado com a “*falta de interesse dos alunos*” perante os desafios que iriam ser apresentados, a “*...desmotivação dos alunos e eventual má receptividade*”, “*... a falta de empenho na realização das várias etapas*” e “*... os alunos não se sentirem motivados para o desafio*”, tendo estas preocupações permanecido e aumentado ao longo dos três desafios. Por outro lado, preocupações com a gestão do tempo, a receptividade, a “*Falta de conhecimento e domínio da metodologia ETHAZI*” ou inexperiência para conduzir o desafio, acabaram por diminuir ou até desaparecer ao longo do tempo.

Estas são preocupações que já tinham sido manifestadas por alguns professores no momento de planeamento do primeiro desafio e que encaramos como legítimas, na medida em que este modelo altera totalmente os papéis que alunos e professores desempenham em contexto de sala de aula e de escola. Por um lado, espera-se que o professor deixe de “ensinar conteúdos” ou deixe de prescrever propostas de trabalho, abandonando pedagogias magistrais, que são as que dominam, para passarem a orientar os alunos na aprendizagem de conceitos, na pesquisa, investigação e seleção de informação, na apresentação de propostas de resolução de desafios, implementando técnicas de questionamento, reflexão e gestão de equipas/conflitos. Por outro, espera-se que os alunos adiram ao modelo e se sintam entusiasmados com ele, compreendendo que o papel passivo de aprendizagem de conhecimentos e saberes deixa de ter lugar neste modelo, reconhecendo que aprender assim dá muito mais trabalho. Aliado a este duplo desafio, existe ainda a falta de confiança dos professores que exteriorizam a falta de formação e preparação para esta transformação de papéis e para se sentirem aptos para aplicarem este modelo com tão pouco tempo de preparação.

Se direcionarmos a análise de conteúdo para os receios relacionados com o ponto de vista do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem através desta nova metodologia, encontramos várias respostas que expressam a dificuldade de compreensão da alteração do papel do professor na condução do desafio nos inquéritos após a concretização dos desafios 1 e 2, algo que desaparece após o terceiro desafio.

Desafio 1

A duração do desafio ter impacto negativo nas aprendizagens;
Dificuldades na articulação alunos-professores;
Este ocupar muito tempo que torne difícil lecionar os assuntos definidos para a minha disciplina;
Não orientar convenientemente os alunos;
Suscitação de dúvidas porque não estive na formação;
Não ser capaz de responder às dúvidas dos alunos.

Desafio 2

Não ter conhecimento acerca do teor do desafio;
Não lecionar os conteúdos programáticos;
Não conseguir abordar os conteúdos da UFCD de forma clara durante o desafio;
O facto de não conseguir transmitir todas as ideias expressas no guião do aluno/equipa pedagógica;
Não ser capaz de responder a todas as dúvidas;
Receio que a componente sociocultural e científica não consigam ter uma participação ativa e efetiva!

Antes de iniciar a condução do desafio, as maiores dificuldades enunciadas pelos professores prenderam-se com a motivação, gestão do tempo e documentação. Assim, testemunhos como “...*motivar os alunos para a concretização das tarefas propostas e envolver os colegas da componente sociocultural e científica na concretização dos desafios propostos...*” e “... *não conseguir manter elevados os níveis de motivação/concentração dos alunos para realizarem as tarefas...*”, mostra-nos o envolvimento do professor em melhorar o seu desempenho ao longo dos desafios preocupando-se com os alunos, mas também com toda a equipa pedagógica de forma a envolvê-los para a consecução do seu objetivo. O “...*preenchimento da documentação...*”, “*redigir um documento que fosse claro para todos*”, “... *cumprir tempo previsto para cada etapa*, e “... *desta vez sentia-me bastante confiante na condução do desafio*” indiciam-nos alguma evolução do trabalho do professor, dos alunos e de toda a equipa pedagógica.

Quanto à perceção dos professores sobre a reação dos alunos quando lhes foi explicado o desafio que iriam desenvolver, o interesse, a curiosidade e o receio foram as mais referidas: “*Algum receio, mas também algum entusiasmo.*”, “*Curiosidade pelos temas propostos.*”, “*Os alunos mostraram-se apreensivos. Receio pelo desconhecido.*”, “*Motivados por desenvolver um conteúdo novo*”, “*Ficaram entusiasmados, porque era um desafio que implicava a parte técnica da formação*”, “*Alguma complexidade face ao desafio proposto.*”

Solicitamos aos professores que elaborassem uma breve descrição sobre a satisfação, a motivação e o empenho dos alunos na realização das várias etapas de desenvolvimento dos desafios.

De uma forma geral, ao longo dos três desafios, a maioria dos professores respondentes identificou as etapas de apresentação e conexão com o desafio (1-2) como etapas em que os alunos se demonstraram interessados, entusiasmados, curiosos, motivados e empenhados. Já em relação à etapa 3 (definição de parâmetros), notou-se uma evolução positiva ao longo dos três desafios. Após os dois primeiros desafios, a maioria dos professores referiu que nesta etapa os alunos demonstraram dificuldades, inquietação e renitência, o que tornou esta etapa menos motivadora para os os alunos: “...*demonstraram alguma renitência durante este momento o que redundou num período de menor empenho...*” e “...*os alunos manifestaram alguma dificuldade em termos de compreensão face à subjetividade dos parâmetros*”. Nesta etapa espera-se que os professores façam um balanço com os alunos acerca do que já sabem sobre o tema que

está a ser abordado e sobre o que têm de aprender, ficando claro para todos quais são os conhecimentos e competências que têm de ser trabalhadas e adquiridas ao longo do desafio. Só após a experiência com os primeiros desafios foi possível clarificar o objetivo desta etapa e tornar claro a sua importância no processo de resolução do desafio. Já no terceiro desafio os professores não se referiram nos mesmos termos a esta etapa, considerando até que os alunos estavam motivados, que conseguiram com mais facilidade defini-los, referindo até que “... demonstraram alguma destreza durante este período devido ao teor objetivo dos parâmetros”. Podemos deduzir que a experiência dos professores na conceção e definição dos desafios terá contribuído para que esta etapa fosse melhor definida e explicada aos alunos, fazendo estes a realizassem com maior entusiasmo e facilidade.

Os professores realçaram que nas etapas 4 a 7, em que se obtém informação e se apresentam as propostas, se verificou, em todos os desafios, uma mudança de atitude nos alunos realizando-as com motivação e empenho, especialmente os alunos que foram identificados como os que se aplicaram mais: “Esta fase foi marcada por um maior entusiasmo por parte dos alunos, na medida em que lhes permitiu desafiar a sua imaginação e criatividade”, “...verificou-se um ligeiro aumento no empenho individual dos alunos, pareciam satisfeitos por apresentar as suas propostas” apesar de existir no entanto alguma “...oscilação no empenho individual dos alunos, os alunos mais aplicados pareciam satisfeitos por apresentar as suas propostas”.

A fase 8, relacionada com o planeamento da ação pelas equipas, foi nos três desafios a que os alunos mais desvalorizaram, não reconhecendo a importância do planeamento e demonstrando vontade de passar logo para a fase de execução. Assim, os professores referiram que foi uma etapa “... marcada por algum descontentamento coletivo”, notando “... uma diminuição no empenho e uma vontade generalizada em avançar para a concretização das ideias”. Os professores salientaram ainda que “...notou-se alguma monotonia e falta de empenho, por parte de alguns alunos”, mas “de uma forma geral, tendo vontade de ultrapassar a etapa em questão”, sendo “... principalmente dos alunos mais aplicados o desejo em concretizar as ideias avançando para a fase seguinte”. De facto, ficou evidente, quer nos desafios realizados ao longo do primeiro período, quer no desafio *ETAP Airbus* realizado com professores e alunos, que os atores reconhecem muito pouco valor e importância ao planeamento, descurando esta fase que é essencial e decisiva para que os alunos aprendam a planear em equipa, abandonando o eventual improvisado que pode surgir na fase de execução.

Já as etapas relacionadas com a execução, exposição e avaliação de resultados (9 a 11) foram percebidas pelos professores como as fases em que os alunos, de uma forma geral, demonstraram contentamento, motivação, entusiasmo, celeridade e conexão, ultrapassando algumas dificuldades sentidas especialmente nos primeiros dois desafios relacionadas com a apresentação pública de resultados: “...este período foi particularmente positivo na medida em que os alunos pareceram contentes por apresentarem as suas propostas diante das outras turmas. Um período de competição salutar marcado pelo entusiasmo.”, “Este período foi particularmente positivo pelo facto de terem feito as apresentações a todas as turmas.”, “A fase de apresentação de resultados deixou de ser um problema, pois funcionou de forma natural e onde os alunos sentiram o reconhecimento do trabalho realizado”. No que se refere à etapa de avaliação, os professores que se referem a esta fase percebem que: “Na avaliação, foram muito assertivos.”, “... os alunos ficaram positivamente surpreendidos e motivados para a próxima etapa”, “A fase de avaliação revelou-se muito interessante sobretudo no que se refere à autoavaliação em comparação com a avaliação da equipa”, “No que respeita à avaliação de uma forma geral são muito honestos e verdadeiros nas suas prestações!”. Quando inquiridos sobre as três principais dificuldades que sentiram na condução do desafio, as respostas obtidas relacionam-se, ao longo dos três desafios, com: o preenchimento de documentação, a gestão do tempo, a excessiva duração do desafio, a necessidade de motivar os alunos para a metodologia, a adaptação dos docentes à metodologia, o envolvimento de todos os professores no desafio, a articulação entre professores ou a falta de experiência. Apresentamos alguns exemplos de respostas obtidas: “Manter a motivação do grupo, gerir as dúvidas dos alunos e dos professores, acompanhar diferentes desafios em diferentes turmas.”, “Orientação do grupo, condução do desafio no grupo e limitação do tempo.”, “Manter os alunos motivados; Fazer com que o trabalho em equipa fosse uma realidade; Cumprir os prazos”. A gestão do tempo foi bastante referida e relaciona-se com alguma complexidade de gestão de trabalho em equipa dos professores inerente a este modelo. Apesar de ser possível uma gestão flexível do tempo total de duração do desafio, cada etapa prevê uma duração que está relacionada diretamente com o horário da turma. Se um professor não gere bem o tempo que está destinado no momento em que está com a turma pode condicionar e alterar o trabalho do colega que entra a seguir e assim sucessivamente. O que, se acontecesse, não traria grandes problemas na medida em que foi clarificado que poderíamos ser surpreendidos com previsões de duração de etapas e desafios que na prática não se

concretizam. Isto exige das equipas pedagógicas uma capacidade de comunicação constante e efetiva, articulação, capacidade de adaptabilidade e de trabalho colaborativo efetivo. Após o terceiro desafio, as dificuldades identificadas prendem-se essencialmente com aspetos relacionados com a adequação dos conteúdos da disciplina ao desafio, a articulação da equipa docente, ou *“orientar os alunos no processo sem interferir diretamente com o caminho a seguir nas diferentes fases do desafio”*.

Este é um ponto crítico da implementação deste modelo. Por um lado, pediu-se aos professores que, em equipa pedagógica, definissem temas para os desafios que possibilitassem a aquisição de conhecimentos, saberes e competências previstos nos módulos que estariam a ser trabalhados nesse tempo, não devendo nenhuma disciplina/módulo “ficar de fora” do desafio. Pediu-se aos professores da componente técnica dos cursos que fossem os líderes deste processo, na medida em que os desafios deveriam permitir aos alunos a aquisição e mobilização de conhecimentos, saberes e competências técnicas para a sua resolução, o que exigiu um esforço aos restantes professores das componentes sociocultural e científica de reorganização de conteúdos e temas a trabalhar. Tudo isto, apesar de não ser completamente novo porque nesta escola os professores têm muita experiência de realização de projetos envolvendo professores de vários cursos, disciplinas ou componentes, apresenta neste modelo uma complexidade acrescida, na medida em que toda a equipa pedagógica deve estar envolvida, não ficando nenhum professor ou nenhuma disciplina excluída. O que se pede é um trabalho colaborativo entre toda a equipa pedagógica, que normalmente é constituída por 8 a 10 elementos.

Desafiados a escrever numa frase como se sentiram (em termos cognitivos, emocionais, relacionais...) na implementação dos desafios, consideramos que há um misto de sentimentos nas respostas. Por um lado, temos professores que respondem focando-se na visão de uma metodologia que os desafia, motiva e exigem comprometimento: *“senti-me desafiada e motivada, mas também apreensiva e expectante”, “Durante este desafio senti-me empenhada e comprometida com a concretização do mesmo”, “Ao longo do desafio vivenciei diferentes “sensações”: confiante/ receosa, frustrada/ motivada.”*. Por outro, os professores também referem que é uma metodologia em que sentem cansaço e em que, por vezes, não se sentem úteis em sala de aula e não conseguem lecionar conteúdos: *“Não consegui lecionar conteúdos específicos da disciplina e emocionalmente senti um certo vazio na minha ação como docente, destacando, no entanto, o bom relacionamento entre pares.”*, *“... o sentimento principal é entusiasmo,*

mas também muito cansaço pois os desafios exigem dos professores que se envolvem acompanhamento e grande capacidade de adaptação...". No último inquérito notam-se diferenças no tipo de discurso, mostrando-se maioritariamente satisfeitos e motivados para esta metodologia: *"Este foi, ate ao momento, o desafio mais satisfatório a nível pessoal, uma vez que a resposta e cooperação por parte dos alunos foi muito boa."*, *"... senti-me confiante no meu conhecimento da nova metodologia e mais capaz de auxiliar os alunos na prossecução dos objetivos de cada etapa."*, *"Mais experiente na tomada de decisões e orientação das tarefas."*, *"Realizada"*.

Quando questionados sobre o que fariam diferente, a simplificação de documentos, a gestão do tempo e a constituição das equipas foram os pontos mais identificados pelos professores na sua reflexão ao longo dos desafios. A par deste sentimento comum surgem novas sugestões de realizar o trabalho: *"Reunia novamente com a equipe docente. Explorava mais ideias sugeridas não apenas pelos docentes da técnica como também das outras áreas pedagógicas de forma a englobar diferentes conteúdos."*, *"... diminuía à burocracia..."*, *"... mudaria a organização dos passos..."* e/ou *"... utilizar o desafio para trabalhar os conteúdos de uma maneira mais contextualizada ..."*, o que nos indicia o interesse em continuar a adoção da metodologia e a sua aplicação no futuro, indo ao encontro da melhoria dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos. Em relação ao tempo de duração dos desafios nota-se aqui uma diferença de postura por parte dos professores. Enquanto nos dois primeiros salientaram que era necessário diminuir o tempo da sua execução, no final do terceiro o discurso muda e referem que prolongavam o tempo do desafio. Esta mudança no discurso poderá ser explicada, em nosso entender, pelo facto de ao longo do tempo os professores terem adquirido mais conhecimentos sobre a metodologia e mais experiência, sentindo-se mais capazes e confiantes para se envolverem em desafios mais longos.

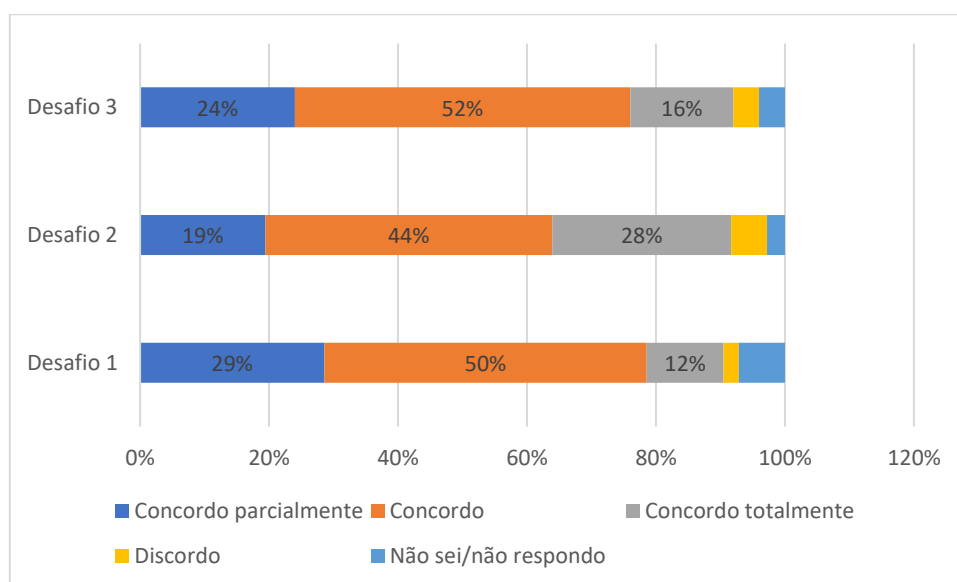
O trabalho em equipa, a colaboração e o planeamento, a gestão de conflitos foram os aspetos mais referidos quando inquiridos sobre o que mais aprenderam durante a condução dos desafios: *"...a importância do trabalho em equipa, da colaboração entre todos e da planificação de tarefas..."*, *"... só com muita organização e sintonia com os colegas e alunos é que os Desafios são possíveis..."* ou *"Gerir conflitos (aluno/aluno, aluno/professor, professor/aluno), manter a calma, responder às solicitações de duas áreas de formação, conciliar diferentes interesses, cedendo e negociando com alunos e professores"*. Destacamos ainda algumas respostas que nos parecem indicar que há uma mudança efetiva de perspetiva sobre o papel docente e a forma como se olham os alunos:

“Aprendi que há um espaço e tempo próprios para a minha ação, etapa a etapa.”, ou aprendi “A descolar das metodologias anteriores”, “A confiar nas capacidades dos alunos. Consegui ver outras facetas dos alunos (que desconhecia).”

Em relação ao que mais surpreendeu os professores, as respostas centram-se, maioritariamente, na forma como olham os alunos, valorizam o que fazem, passando a conhecê-los melhor: *“Ao longo dos anos conhecemos os nossos alunos, a forma como eles trabalham, estudam e interagem uns com os outros.”, “A forma como a metodologia permitiu fundir diferentes perfis de alunos e resultados daí advindos...”*, *“...mesmo com personalidades diferentes, trabalharam muito bem em equipa talvez porque estavam a gostar do que estavam a fazer...”*, *“... a resiliência...”*, *“o empenho”*, *“... a adesão dos alunos”* e *“... o resultado final e o envolvimento da comunidade escolar ...”*.

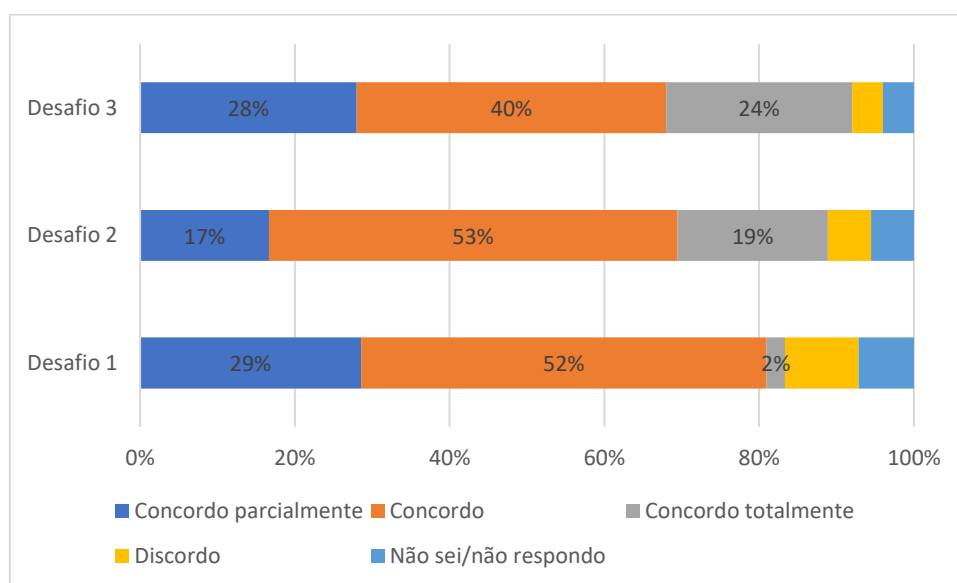
Os professores foram também inquiridos, após a conclusão de cada desafio, acerca do seu grau de capacidade e confiança para a condução do desafio seguinte (figura 42). A maioria dos professores concorda com a afirmação “Após a condução do desafio X sinto-me mais capaz e confiante para conduzir um próximo desafio”, tendo-se verificado que o grau de concordância parcial se manteve semelhante entre desafios e o grau de concordância total aumentou do primeiro para o segundo, mas diminuiu no terceiro.

Figura 43. Grau de capacidade e confiança para a condução dos desafios



Em relação ao grau de motivação dos professores (figura 43), os resultados indicam-nos que a maioria dos professores concorda com a afirmação “estou motivado para implementar esta metodologia de ensino e aprendizagem, destacando-se o aumento significativo do grau de concordância total entre o primeiro e o terceiro desafio (de 2% para 24%).

Figura 44. Motivação para implementação da metodologia



Também se questionaram os professores acerca das principais dúvidas, angústias ou interrogações que tiveram em relação à implementação desta metodologia. Analisadas as respostas obtidas nos inquéritos, em termos gerais, os professores indicam dúvidas, angústias ou interrogações essencialmente relacionadas com a cooperação entre professores, a gestão do tempo para concluir os desafios, a articulação e integração de conteúdos das disciplinas das várias componentes, a produção e o acompanhamento de vários desafios em simultâneo, a aquisição efetiva de competências pelos alunos e o cumprimento do programa das disciplinas. Destacamos algumas respostas que foram apresentadas e que não se relacionam com as anteriores: “Contribuirá para o êxito do projeto educativo da ETAP?”, “Se esta será a metodologia que faça com que os alunos se mantenham assíduos”, “Será que os alunos efetivamente adquirem os conhecimentos esperados?” ou “os alunos têm consciência de que estão a aprender?”.

Estas dúvidas, angústias ou interrogações levam-nos a pensar sobre a forma como os professores se sentem envolvidos no modelo e na decisão da própria escola em implementá-lo. Poderemos inferir que são dúvidas e preocupações legítimas na medida em que está em curso uma transformação e a adoção de um modelo pedagógico inovador e que rompe com os papéis “tradicionais” que professores e alunos desempenham nas escolas em que predominam as pedagogias magistrais. Entendemos que não estará em causa a adoção do modelo, mas sim a necessidade de explicitar melhor aos alunos e suas famílias que a opção por esta escola significa a entrada num modelo diferente do que encontram noutras escolas, em que professores e alunos desempenham papéis diferentes

e que esta escola vai fazer diferença na vida dos alunos, preparando-os melhor para o mundo social e laboral que vão encontrar.

Prosseguimos com a solicitação aos professores da identificação de três pontos fortes e três pontos fracos desta metodologia de ensino e aprendizagem, os quais compilamos na tabela seguinte:

Quadro 24. Pontos fortes e pontos fracos da metodologia

Pontos fortes	Pontos fracos
<ul style="list-style-type: none"> • Promove o trabalho colaborativo, entre professores e/ou entre alunos; • Inclusiva, fruto da definição dos grupos por perfis; • Estimulante, criativa, desafiante; • Promove o autodidatismo; • Promove o trabalho em equipa; • O professor não é visto como figura autoritária; • Promove a aprendizagem de competências de outras áreas de formação; • O aluno é construtor do seu próprio conhecimento; • Potencia o aumento das <i>soft skills</i> dos alunos; • Proporciona aos alunos a possibilidade de aprenderem a gerir conflitos; • Aumenta o entusiasmo pela escola; • Possibilita a criação de um método de trabalho; • Assenta em atividades de pesquisa e investigação; • Impede casos de isolamento e marginalização de alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Excesso de documentação; • Documentação desajustada e complexa; • Desafios muito longos; • Alunos tentam ultrapassar etapas para chegarem à fase de execução rapidamente; • Poucos momentos de debate entre professores; • Dificuldade para abordar conteúdos; • Dificuldade em englobar no mesmo desafio todas as disciplinas das diferentes componentes; • Gestão do tempo para lecionar os conteúdos obrigatórios e planeados para o período; • Fraca comunicação entre elementos das equipas pedagógicas; • Resistência por parte de alguns professores e alunos; • As interrupções da matéria lecionada quando não estão em desafios; • Falta de empenho de alguns alunos; • Sobrecarga de trabalho para alunos mais empenhados;

<ul style="list-style-type: none"> • Potencia a descoberta de novos talentos e aptidões; • Importante para a simulação de uma futura PAP. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade para avaliar os alunos individualmente; • A falta de assiduidade de alunos fragiliza as equipas.
---	---

Terminamos a análise de conteúdo aos inquéritos com a última questão em que se solicitou aos professores a apresentação de três propostas de aperfeiçoamento da metodologia. Destas propostas, salientamos: a melhoria da documentação, simplificando-a; o desenvolvimento de desafios mais curtos e de menos desafios por período, embora no final do terceiro desafio tenham surgido propostas de realização de desafios mais longos contrariando propostas iniciais; maior articulação interdisciplinar; incentivar os alunos para participarem na definição dos desafios; elaborar desafios envolvendo apenas as disciplinas da componente sociocultural ou sociocultural e científica; entrega de prémios para as equipas que apresentassem projetos mais consistentes; realização de reuniões das equipas pedagógicas ao longo do desafio; mais formação das equipas docentes.

5.4. Análise e discussão dos dados

Este capítulo foi elaborado com o objetivo de descrever o processo de adoção do modelo ETHAZI na ETAP Escola Profissional, o qual pressupõe uma mudança profunda e sustentada de práticas pedagógicas dos professores pela implementação de uma metodologia ativa de aprendizagem colaborativa baseada na resolução de desafios (ACBD) intermodulares e interdisciplinares.

Com a triangulação dos dados recolhidos pelos diferentes instrumentos, inquéritos e notas de campo do diário do investigador, apresentamos a interpretação dos resultados obtidos que nos permitirão elaborar conclusões mais significativas desta investigação, enquadradas pelas lentes teóricas que selecionamos neste estudo.

Atualmente, é inegável a importância, a nível nacional e europeu, de formar e educar os jovens numa perspetiva global, que permita a sua integração num mercado de trabalho em constante evolução e inovação dotados, por um lado, de competências técnicas relacionadas com o desempenho da atividade profissional que escolheram, e por outro,

de competências transversais essenciais ao seu desenvolvimento pessoal e à sua integração na sociedade.

O modelo escolar que serviu os propósitos e necessidade do século XX necessita, agora, de uma metamorfose (Nóvoa & Alvim, 2022) e o que procuramos com a adoção deste modelo vai ao encontro do que o autor propõe: “Ninguém sabe como será o futuro, mas devemos construir este processo, não com base em delírios futuristas, mas a partir de realidades e experiências que já existem em muitas escolas, a partir do trabalho que, hoje, já é feito por muitos professores.” (Id. Ibid., p. 17)

O autor apresenta três razões principais para a sua consecução da transformação e metamorfose da escola, com as quais concordamos: (1) “as aprendizagens são decisivas, mas a educação não se reduz apenas às aprendizagens, e não se podem ignorar as dimensões de socialização e de convivialidade”; (2) “a escola não se esgota no plano individual e constitui uma instituição central para a vida social”; (3) “a escola não pode ser vista apenas como um bem privado (...) e tem de ser pensada também como um bem público e um bem comum.” (Id. Ibid., p. 14)

Numa reflexão e ensaio sobre a escola pós-pandémica e referindo-se concretamente à necessidade de se construírem pedagogias que valorizem uma diversidade de métodos e modalidades de estudo e trabalho, Nóvoa e Alvim (2022, p. 29) realçam a importância da alteração do papel dos professores, “acentuando a sua responsabilidade perante a globalidade do trabalho educativo (acompanhamento, tutoria, apoio, etc., e não só “lições”), reforçando a sua acção na produção de conhecimento pedagógico e curricular e evoluindo para formas de acção colaborativa.”

Tal como Bolívar (2017) defende, entendemos que estamos a criar o contexto que estimula uma melhoria profunda e sustentável no futuro, e que procura o estabelecimento de compromissos de melhoria da prática pedagógica do conjunto de professores, apoiado por uma liderança focada na melhoria das aprendizagens dos alunos.

Neste sentido, entendemos que estamos a tornar esta escola uma organização que aprende, que se transforma a partir da aprendizagem que é gerada (Bolívar, 2003, 2012; Hopkins et al. 2014; Senge, 1990), que elabora e concretiza um plano de inovação para a escola vivendo a inovação como um processo e não como um produto (Santos Guerra, 2000), que altera crenças sobre papéis a desempenhar (Campolina & Martínez, 2013). Fazendo este caminho de construção de uma nova cultura de escola, provocando mudanças que nascem de dentro da própria escola e não são impostas por nenhuma reforma educativa do sistema, tal como Bolívar (2003) salvaguarda, implicando os professores num trabalho

contínuo de análise e reflexão sobre as suas práticas, num processo de mudança interiorizada, participada e informada, implicando nessa mudança cada vez mais adeptos do modelo que são os reais protagonistas da sua operacionalização, monitorização, avaliação e reconceptualização (Cabral, 2018).

Carbonell Sebarroja (2008) indica-nos que uma inovação real e bem-sucedida não pode nascer de uma imposição, mas sim de um desejo e de uma necessidade, neste caso da direção pedagógica da escola. Em simultâneo, o autor indica-nos que difícil não é iniciar um processo de inovação, mas sim mantê-lo e trabalhar para que não perca intensidade, para que se consolide e se institucionalize, passando a ser assumido no ADN da escola.

Neste processo reconhecemos que cada um tem um papel determinante e contribui para a melhoria do modelo e que vai beneficiar dessa mesma melhoria (Fullan, 2016). Por outro lado, a combinação entre *capacity building*, trabalho em equipa, aperfeiçoamento do ensino e sistematicidade são os *drivers* que devem ser desenvolvidos num referencial de inovação segundo Fullan e Quinn (2016), sendo para isso necessário que a escola tenha equipas pedagógicas estáveis, sólidas, com pessoas dinâmicas e pró-ativas que dinamizem o processo (Sebarroja, 2001) e contagiem os seus pares menos motivados para a mudança ou crenças nas potencialidades do modelo.

Percebemos que há ainda um longo caminho a percorrer para que seja estabelecido um compromisso profundo de todos os professores com a necessidade de melhorar as práticas pedagógicas através deste modelo, embora, no espaço temporal em que decorreu esta investigação, se tenham observado conquistas de *adeptos* do modelo que, numa fase inicial, mostravam muitas dúvidas, receios e resistência ao processo de transformação em curso.

Reconhecemos na adoção deste modelo as quatro perspetivas identificadas no conceito de inovação educacional sintetizado na revisão de literatura elaborada por Tavares (2018): como algo positivo *a priori* na perspetiva da direção pedagógica da escola; como um processo de mudança e reforma educacional; como alteração de propostas curriculares que passam a basear-se na Aprendizagem Colaborativa Baseada em Desafios (ACBD); e como alteração de práticas educacionais habituais dos professores e dos alunos.

Mas também, seguindo o modelo de análise utilizado por Alves & Cabral (2021) relativo a projetos pedagógicos inovadores, identificamos neste processo de inovação educacional os doze critérios de inovação normalmente utilizados pela UNESCO (2001) e pela OCDE (2015) e que passamos a expor:

1) **Novidade:** decorre da identificação se uma necessidade de melhoria das práticas pedagógicas e do projeto educativo da escola, recorrendo-se para tal à adaptação de um modelo testado e avaliado no País Basco – modelo ETHAZI – decorrendo daí um conjunto de ações que visam a sua implementação;

2) **Intencionalidade:** este processo ocorre de forma intencional e deliberada, tendo sido pensado no sentido de colocar todos em ação (pessoal docente, não docente e discente), mobilizando para tal toda a experiência e saber adquiridos ao longo de 32 anos de experiência no ensino profissional;

3) **Interiorização:** foi desencadeado um processo de apropriação e aceitação da necessidade de mudança com os docentes, nomeadamente, através da realização de diversas sessões de formação, de palestras, reuniões ou visitas a escolas no País Basco que utilizam o modelo. Estas ações foram realizadas no sentido de capacitar e envolver cada vez mais docentes no processo, sabendo-se à partida que se trata de uma transformação que requer tempo para apropriação e interiorização;

4) **Criatividade:** é explícita a capacidade que a escola teve para identificar melhorias que queria implementar no seu modelo pedagógico, fixando metas e desenhando estratégias recorrendo aos seus docentes e parceiros do País Basco.

5) **Sistematização:** este processo inclui momentos de avaliação e reflexão crítica no processo de implementação do modelo, quer através do acompanhamento dos docentes durante a realização dos desafios, quer através das reuniões de balanço realizadas ou através dos inquéritos realizados por questionário;

6) **Profundidade:** este processo conduz a mudanças e transformações nas conceções, atitudes e práticas educativas dos docentes, que serão cada vez mais evidentes e profundas à medida que a apropriação do modelo e a capacidade de o vivenciar decorre;

7) **Pertinência:** no contexto educativo desta escola profissional, esta inovação educacional é considerada pela direção e direção pedagógica da escola como pertinente, o que, em nosso entender, é fulcral para o reconhecimento da organização escolar no seu todo desta necessidade de transformação e mudança;

8) **Orientação para os resultados:** os resultados que se esperam deste processo vão muito mais além do que uma melhoria nos resultados académicos dos alunos. Esperam-se resultados de transformação pessoal, social e relacional, tornando-os pessoas de valor e mais preparadas para enfrentar os desafios da sociedade e do mundo para além dos “muros” da escola;

9) Permanência: este é um critério fundamental para que o processo de inovação tenha tempo de se consolidar e enraizar na escola. Como já foi descrito, este processo perdura na escola desde 2017 e a implementação do modelo pedagógico ETHAZI está a iniciar-se, pelo que é um processo de formação e transformação que tem de perdurar nos próximos anos;

10) Antecipação: como foi referido no ponto anterior, desde 2017 que a direção pedagógica tem antecipado a necessidade de mudança e transformação educacional do seu projeto educativo, encontrando na publicação do documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e, posteriormente, dos Decretos-Lei 54 e 55/2018 de 6 de julho, o “conforto” legal necessário para a sua ação;

11) Cultura: a cultura existente nesta escola profissional, aberta à mudança e com um corpo docente, na sua generalidade, motivado para processos de inovação permitem-nos antecipar que este processo poderá ser bem-sucedido, se for compreendido e vivido por todos, permitindo ao longo do tempo a incorporação de novas práticas profissionais e novos métodos de trabalho com os alunos;

12) Diversidade de agentes e agências: neste processo está-se a construir uma rede de parceiros externos à escola (designadamente, a Universidade Católica do Porto, as associações que representam escolas de formação profissional do País Basco, os professores que apoiam a formação dos professores) que em conjunto com um núcleo de professores da escola, articulam esforços neste processo de inovação.

Cientes da profunda mudança da relação entre a educação e o mundo do trabalho, encontramos no modelo ETHAZI uma ferramenta que, através da inovação metodológica, poderá responder com sucesso a estes desígnios e contribuir para que esta escola profissional seja observada, pela comunidade educativa e pela sociedade em que se insere, como uma escola em constante inovação, de referência, que procura a excelência da formação e educação dos seus alunos, mostrando *para fora* que a opção pelo ensino profissional é uma escolha que vai valorizar e acrescentar valor aos jovens nesta faixa etária.

Através da implementação deste modelo, testado e avaliado como modelo de sucesso na FP do País Basco, pensamos que poderemos estar a contribuir, como escola, para valorizar o modelo de ensino e aprendizagem do ensino profissional, atrair jovens e famílias e promover o sucesso desta modalidade de ensino secundário.

PARTE IV - ENQUADRAMENTO PROSPETIVO

6. A construção de futuro do ensino profissional em Portugal – as lições da história e a premência de novos impulsos

O ensino profissional em Portugal, que completa 33 anos de história no ano de 2022, tem à sua frente o enorme desafio de continuar a ser uma oferta atrativa para os jovens e para as suas famílias, assim como para as empresas e entidades empregadoras do país, uma vez que a meta de ter 50% dos alunos que frequentam o ensino secundário nesta via de ensino não ter sido ainda atingida (Alves, 2020).

Considerando a centralidade e a importância desta oferta formativa duplamente qualificante, quer para o desenvolvimento económico dos territórios, quer no combate ao insucesso e abandono escolar precoce, importa compreender por que motivo ainda não se atingiu a referida meta estabelecida para o longínquo ano de 2010.

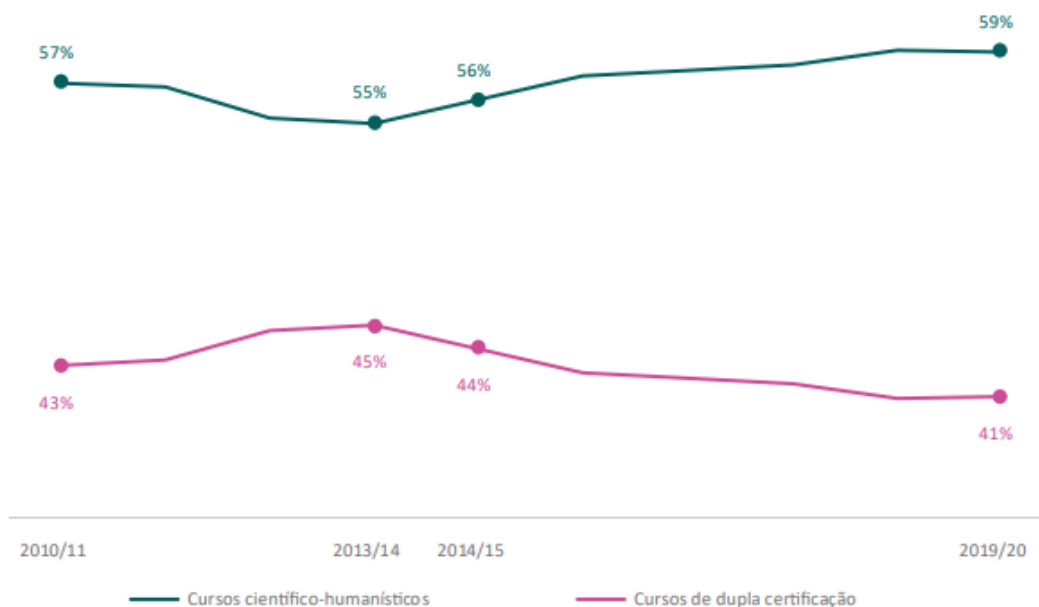
Azevedo & Capucha (2022, p.37), autores da Recomendação “Perspetivar o futuro do ensino profissional”, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), alertam para a necessidade de interrogar as políticas de educação e formação outrora implementadas num “tempo cada vez mais complexo, incerto e dominado pelas novas tecnologias e pela inteligência artificial e num contexto de previsual reinvestimento de avultados recursos para a educação e formação, na sequência da pandemia provocada pela COVID-19 e dos apoios europeus disponíveis, designadamente no Plano de Recuperação e Resiliência (PRR)”.

Passados mais de 30 anos da criação desta modalidade de ensino, os mais recentes dados relativos ao ano letivo 2019/2020 (CNE 2020), indicam-nos que apenas 41% dos jovens matriculados no ensino secundário prosseguem estudos em ofertas duplamente qualificantes⁴⁴, dos quais 81% são alunos de cursos profissionais, mantendo-se a tendência de crescimento do número de alunos matriculados em cursos científico-

⁴⁴ As ofertas duplamente qualificantes incluem os cursos profissionais, os cursos do ensino artístico especializado, cursos com planos próprios, cursos de educação e formação, os cursos tecnológicos, cursos de aprendizagem e cursos de educação e formação. Destas, as que têm maior número de alunos inscritos são os cursos profissionais com 81% dos alunos matriculados, seguindo-se os cursos de aprendizagem com 14%, os cursos com planos próprios com 2,4%, os cursos do ensino artístico especializado com 1,9% e os cursos de educação e formação com 0,3% (CNE, 2020).

humanísticos verificada nos últimos 5 anos letivos, representado, em 2020, cerca de 60% dos alunos matriculados no ensino secundário.

Gráfico 12. Jovens matriculados no ensino secundário (%), por modalidade de ensino, em Portugal



Fonte: CNE 2020, p. 70

Por conseguinte, consideramos que após a apresentação destes capítulos importaria:

- (1) realizar uma síntese diagnóstica sobre o que autores de referência identificam como inconsistências e fragilidades que poderão estar a contribuir para que esta modalidade de ensino não seja ainda, nos dias de hoje, reconhecida como *equivalente* à dos cursos científico-humanísticos pelos diversos atores do *mundo laboral*, do *mundo escolar* e do *mundo político*;
- (2) apresentar linhas de ação para o *mundo laboral*, *mundo escolar* e *mundo político* que poderão contribuir para que esta modalidade de ensino conheça novos impulsos em termos de reconhecimento e valorização.

Segundo Alves (2020, p. 21) “o ensino profissional não tem tido o reconhecimento escolar, o valor social, o prestígio empresarial, o reconhecimento familiar para atrair pessoas.”

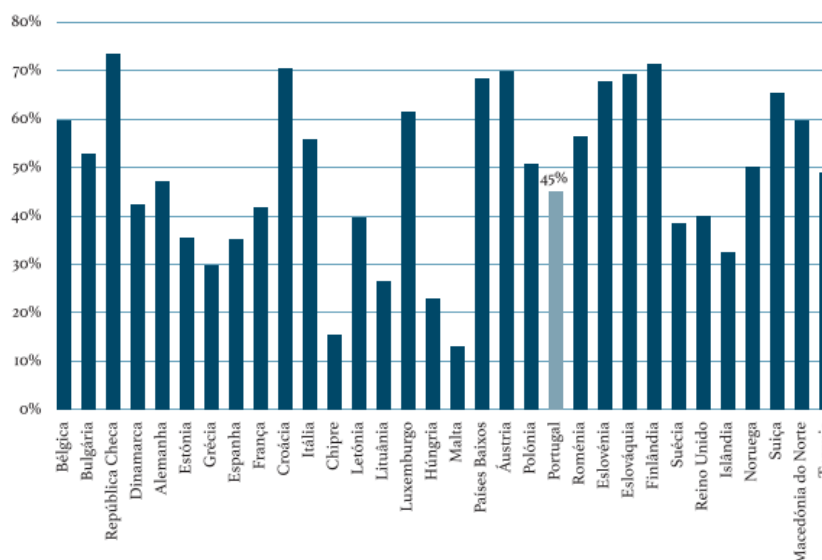
No seu entender, ao contrário do que seria expectável, os empregadores não distinguem em termos de prestígio, *status*, remuneração e oportunidades de carreira os diplomados

do *ensino regular* dos diplomados do ensino profissional. Por outro lado, “o sistema de ensino trata esta *via de ensino* como a via para os *deserdados do ensino regular* não lhe conferindo a qualidade e o prestígio escolar que lhe seria devido” (Id. Ibid., p. 21), o que faz com que as famílias continuem a optar por esta via de ensino como uma segunda oportunidade, ou quando não vislumbram outra alternativa.

Relativamente à procura por esta modalidade de ensino, a Associação Nacional de Escolas Profissionais (ANESPO) constata que Portugal se encontra em contraciclo quando comparado com a média europeia, já que a percentagem média de jovens que frequentam cursos profissionalizantes na Europa é de 55%, muito superior aos 32% registados em cursos profissionais em Portugal, chegando a ser de 70% em países do norte da Europa (Presa, J.L., 2009; 2019).

De acordo com os dados apresentados no gráfico seguinte, no ano de 2015, os países com percentagens mais elevadas de frequência do ensino e formação profissional na Europa eram a República Checa (73%), a Finlândia (71%), a Croácia e a Áustria (70%), os Países baixos e a Eslováquia (69%), a Eslovénia (67%) e a Suíça (65%), ficando Portugal em 19º lugar com uma taxa, nesse ano de 45%.

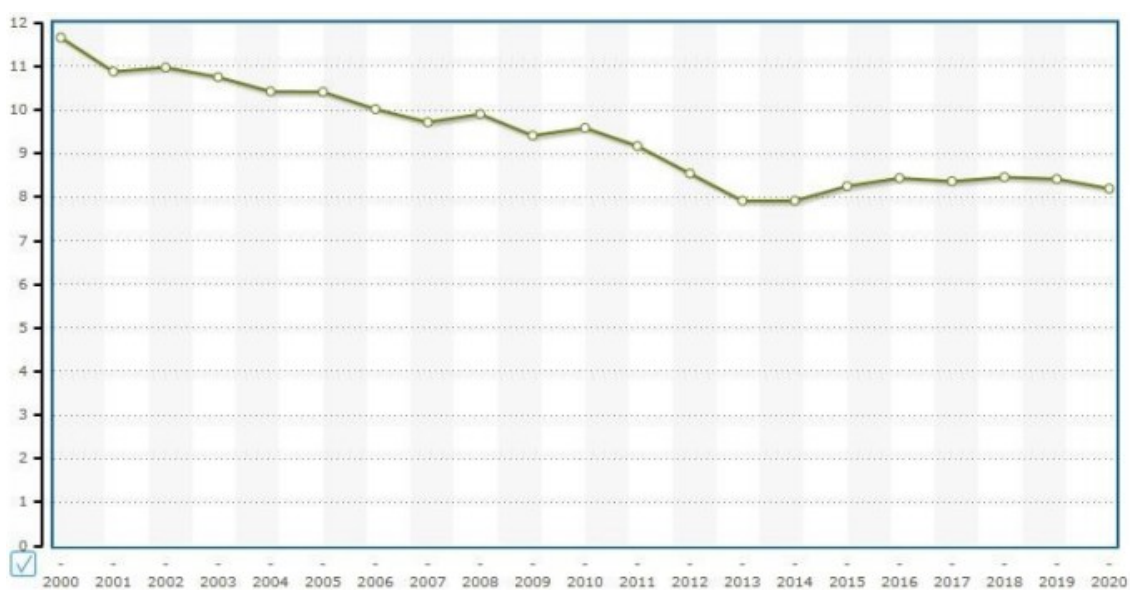
Gráfico 13. Percentagem de alunos do ensino e formação profissional, ao nível do ensino secundário, por país, na EU em 2015



Fonte: Melo et al., 2021

O problema do decrescimento da taxa bruta de natalidade em Portugal não pode ser ignorado neste estudo. O 2000 marca o início do decrescimento, ano após ano, da natalidade em Portugal e que ainda perdura, apesar de se ter registado um ligeiro aumento a partir do ano de 2014. O gráfico seguinte mostra-nos que passamos de uma taxa de 11,7% em 2000 para 8,2% em 2020, tendo o mínimo histórico sido registado nos anos de 2013 e 2014 com 7,9%. Ora, este decrescimento no número de nascimentos terá reflexo no número de alunos que frequentam o ensino secundário, o que ocorre em idade própria passados 15 anos.

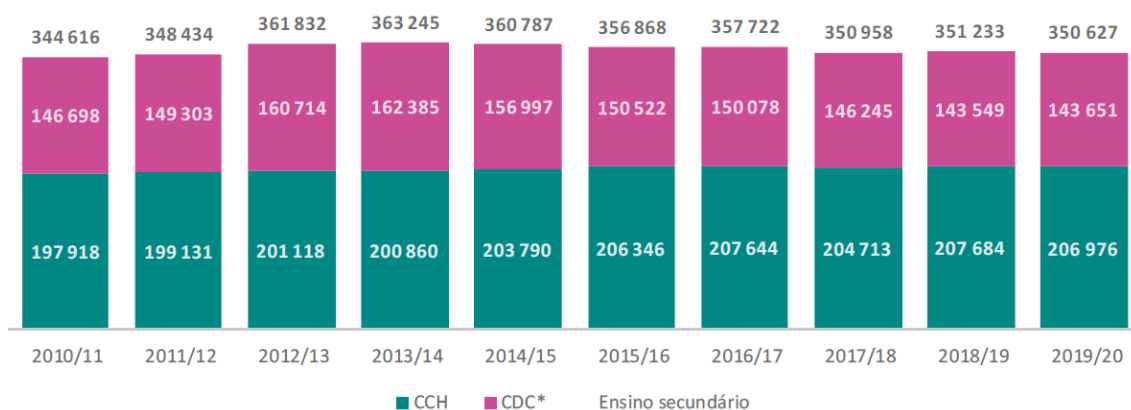
Gráfico 14. Taxa bruta de natalidade (permilagem)



Fonte: <https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+bruta+de+natalidade-527> - (Consultado em 24-04-2022)

Importa cruzar estes dados com a distribuição do número de jovens que, nos últimos 10 anos, se matricularam em CCH ou em CDC.

Gráfico 15. Número de jovens no ensino secundário, por oferta de ensino, em Portugal



Fonte: CNE 2020

Se compararmos os gráficos 3 e 4, constatamos que o decrescimento do número de jovens matriculados em CDC inicia-se a partir do ano letivo 2014-2015, ano em que se iniciam também os reflexos do decrescimento da taxa bruta de natalidade registada em 2000 no número de alunos a frequentarem o nível secundário.

Poderíamos pensar que a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto que instituiu o alargamento aos 12 anos de escolaridade obrigatória, até aos 18 anos, poderia “compensar” a redução de número de alunos provocado pela perda demográfica do país, em termos de alunos inscritos em cursos profissionais, mas os dados mais recentes mostram-nos que tal não aconteceu, uma vez que a percentagem de alunos em CCH continua a crescer e se situa mais próxima dos 60% do que dos 50% expectáveis pelas metas políticas estabelecidas já para o ano de 2010. Em simultâneo, a expansão da oferta de cursos profissionais em escolas secundárias ocorrida a partir de 2005, conduziu-nos a uma situação em que nos últimos anos, os cursos profissionais disponibilizaram mais vagas do que os alunos inscritos (53.400 vagas e 42.538 alunos inscritos no primeiro ano dos cursos profissionais, no ano letivo de 2020/2021) (Azevedo & Capucha, 2022).

Desta forma, consideramos que estes dois fatores poderão contribuir significativamente para a construção da imagem atual do ensino profissional em Portugal, na medida em que escolher um curso profissional significa uma segunda escolha.

Importa salientar que até 2005, o trabalho de informação aos alunos de 9.º ano e suas famílias sobre esta oferta formativa e as suas oportunidades, nunca foi vedado dentro das escolas (estatais ou não estatais).

A partir daí, como refere Silva (2020, p. 436), imperam “fatores de interesse dos operadores de Educação e Formação”, no que diz respeito ao trabalho de orientação escolar e profissional realizado nas escolas, sendo por isso necessário para resolver este problema “articular os vários serviços de psicologia e orientação profissional, garantindo encaminhamentos exclusivamente com base no perfil, no interesse e na expectativa dos alunos.” (Id. Ibid., p. 435)

A este propósito, Azevedo & Capucha (2022, p. 19), apresentam duas recomendações importantes relacionadas com a orientação escolar e vocacional:

- (i) Assegurar que as escolhas dos alunos do 3.º ciclo, em particular do 9.º ano, são feitas de modo informado, aberto, transparente e positivo, salvaguardando a intervenção qualificada de equipas multidisciplinares e de psicólogos escolares;
- (ii) inscrever os esforços de uma orientação escolar e profissional de qualidade dentro de uma política territorial de inequívoca valorização do ensino profissional, um ecossistema local que acarinha, suporta e informa e divulga, coconstruído entre municípios, empregadores, escolas, famílias e jovens, operadores no âmbito do apoio social, assente numa “visão partilhada” acerca do mapeamento, da organização e mobilização de recursos, bem como da qualidade e diversidade da oferta, das possibilidades de inserção socioprofissional e de prosseguimento de estudos, da mobilidade e acessibilidade dos alunos, da partilha de informação sobre os recursos disponíveis no território, do planeamento e gestão da rede.

Se estas recomendações não se concretizarem, como refere de Silva (2020, p. 434),

poderemos ter um sistema de operadores de educação e formação com a melhor capacidade de resposta possível e uma rede de ofertas que vá ao encontro das necessidades das empresas, mas se não conseguirmos que os alunos conheçam esses operadores e essas ofertas nunca iremos conseguir dotar as empresas dos profissionais qualificados de que necessitam.

E continua o seu raciocínio com a perspetiva de que também

Podemos ter alunos extremamente vocacionados para o ensino profissional e para uma área de educação e formação específica, mas se não efetuarmos esse diagnóstico e o respetivo encaminhamento esses alunos poderão não ver satisfeitas as suas expectativas. É assim importante divulgar, de forma sistemática, o ensino profissional, as suas características, as suas ofertas e as suas oportunidades e, ainda, assegurar que os vários

sistemas de orientação (...) articulem as suas atuações, de modo a conseguirmos que todos os alunos conheçam as opções ao seu dispor e que as características de cada um desses alunos possam ser potenciadas numa orientação e num encaminhamento cada vez mais satisfatórios. (Id. Ibid., p. 434-435)

Perante estes dados, convocamos as teses defendidas por vários autores que, ao longo do tempo foram apresentando evidências de que o ensino profissionalizante está longe de ser um ensino escolarmente equivalente ao ensino geral, apresentando-se sim a ele subordinado (Alves, 2019).

De uma forma muito resumida, a seguinte tabela enuncia as teses de autores de referência como Brotas (1989), Silva (1991), Carneiro (2004) e Tanguy (2008), que têm em comum a defesa de que no ensino secundário todos os cursos, quer sejam de matriz liceal ou de matriz tecnológica, deveriam ter uma componente de formação tecnológica, para a valorização da dimensão técnica do saber.

Quadro 25. Teses de autores de referência sobre o papel da formação tecnológica em todos os cursos do ensino secundário

Autor	Tese
Brotas (1989)	O ensino secundário deve preparar todos os jovens para a vida ativa, deixando de se centrar na sua preparação para o prosseguimento de estudos, defendendo que dessa forma os jovens que pretendessem prosseguir estudos estariam igualmente a ser bem preparados. ⁴⁵
Silva (1991) & Carneiro (2004)	É necessário intervir nos cursos gerais conferindo-lhes uma dimensão tecnológica, ligando-os ao mundo do trabalho para não se perder a oportunidade de mudar o sistema educativo de uma forma global e para não circunscrever a educação tecnológica aos “deserdados”.
Tanguy (2008)	A escola bem pode decretar uma valorização do ensino técnico e conferir-lhe sentido através de uma outra organização dos saberes. No entanto, esta valorização só se realizará se for reconhecida na

⁴⁵ Importa referir que na reforma curricular de 1989, o Ministro da Educação Roberto Carneiro introduziu 6 horas semanais de formação tecnológica nos cursos vocacionados para prosseguimento de estudos e esta medida foi um marco importante para concretizar a sua tese de que o ensino secundário deveria deixar de se centrar na preparação para o acesso ao ensino superior e preparar todos para a vida ativa, “esquecendo” o ensino superior. No entanto, esta medida não foi seguida por outros governos que lhe sucederam e não teve efeito.

	divisão do trabalho, isto é, se o ensino técnico participar efetivamente na produção das elites em concorrência com o ensino geral.
--	---

Esta ideologia do ensino liceal poderoso, também referida por Alves (2019), leva-nos a enunciar e convocar o pensamento de Pires (2004) em relação à *diplomocracia*, sendo esta uma visão elucidativa sobre a preferência que existiu sempre em Portugal por uma formação predominantemente académica em detrimento da profissionalizante, mesmo em períodos de forte desenvolvimento económico.

Para este autor (Id. Ibid.), é o prestígio dos diplomas dos cursos liceais⁴⁶, independentemente do seu conteúdo curricular e dos conhecimentos e competências que proporcionam, que predomina no acesso a empregos qualificados e de ocupação profissional com maior prestígio social, independentemente até da remuneração, quando comparados com os diplomas conferidos pelo ensino de dupla certificação, mantendo a “ordem” da estratificação social.

Estamos, portanto, segundo Lemos Pires (Id. Ibid.) perante a tese do *credencialismo*, em que o prestígio social do diploma de conteúdo académico é a credencial de acesso a posições de *status* social mais elevado, independentemente do conteúdo curricular e do conhecimento e das competências que os seus detentores possuem para o exercício de profissional.

Desta forma, as credenciais escolares conferidas pelo sistema de ensino servem apenas o propósito de proporcionar prestígio social ou abrir portas do mercado de trabalho para determinados empregos e cargos, em prol da regulação e do controlo da estratificação da social, mesmo que os seus ocupantes não estejam habilitados com conhecimentos e competências para os exercerem.

Esta perspetiva leva-nos a um dos dilemas do ensino profissional enunciado por Alves (2019), para que seja capaz de formar elites profissionais intermédias altamente qualificadas em concorrência com o ensino geral, o que só acontecerá se o mercado de trabalho valorizar: (i) os conhecimentos, as capacidades e as atitudes dos seus diplomados; (ii) que o saber destes diplomados é determinante na capacidade de inovação, produtividade, competitividade e internacionalização das empresas; (iii) o conhecimento

⁴⁶ Entendemos por cursos liceais os cursos designados por cursos gerais, vocacionados para o prosseguimento de estudos e que atualmente se designam por cursos científico-humanísticos.

e o *know-how* proporcionado durante a formação para a resolução de problemas organizacionais e de produção das próprias empresas, aproximando-se das escolas com a apresentação de problemas e desafios reais; (iv) em termos de remuneração e carreira os diplomados desta via de ensino.

Azevedo & Capucha (2022), realçam dois resultados alcançados com a criação e implementação dos cursos profissionais em Portugal ao longo dos últimos 32 anos: (i) a sua procura social crescente e a redução drástica do abandono escolar precoce; (ii) a presença de jovens técnicos qualificados em múltiplos domínios de atividade da sociedade portuguesa.

Mas, também alertam para a reputação atual do ensino profissional e para o facto de enfrentar uma

histórica desvalorização, em boa parte resultante de se lhe ter associado a imagem de um tipo de ensino destinado a alunos com um menor desempenho escolar no ensino geral, predominantemente oriundos de meios mais desfavorecidos. Esta desqualificação, se é verdade que se ancora no modelo do antigo “ensino técnico”, assente na segregação segundo a origem social, logo após os quatro primeiros anos de escolaridade, tem de ser encarada também como um problema atual. A qualificação de “ensino regular” que se dá aos cursos do ensino geral (chamados “científico-humanísticos”), tanto na linguagem comum como em alguns normativos, espelha bem a desvalorização da educação profissional, remetendo-a de imediato para o campo da irregularidade. Esta visão reforça as tendências para considerar a opção pelos cursos profissionais como resultado de segundas escolhas, de uma orientação marcada pelo insucesso escolar e de uma cristalização da seletividade social. Se o ensino secundário geral continuar a ser entendido como o “liceu” para os “herdeiros”, o ensino profissional continuará a ser sobretudo o que sobra para os “deserdados”. (Id. Ibid., p. 7)

Neste sentido, para estes autores, a sua futura função no sistema educativo português deve ser equacionada em torno de três vetores principais:

(i) como potenciadora da realização pessoal e social de uma parte muito significativa dos alunos que terminam o ensino básico; (ii) como promotora da inclusão social, ao contribuir tanto para um muito maior acesso dos jovens que terminam o ensino básico a uma escolaridade de nível secundário, como para o seu sucesso escolar e para uma inserção socioprofissional bem-sucedida e/ou um prosseguimento de estudos; (iii) como

uma das principais vias de qualificação profissional dos técnicos intermédios de que carecem as organizações sociais e, em particular, as empresas. (Id. Ibid., p. 6)

Para Alves (2020, p. 458), o sistema escolar, através do ensino profissional, pode contribuir e ser o elemento principal para intervir na “reparação e transformação do mundo”, contribuindo para libertar os jovens da ideia de que o prosseguimento de estudos de nível superior é o “destino” para obtenção de melhores oportunidades de carreira e de um estatuto social elevado, valorizando o direito à aprendizagem e à obtenção de diplomas ao longo da vida.

Canário (2020, p. 419), refere a este propósito que não tem sentido o dilema entre “estudar” ou “trabalhar”, “numa conceção de “formação ao longo da vida”, em que o trabalho e o estudo são inerentes à condição humana.”, afirmando ainda que “É nesta perspetiva que, no futuro, fará cada vez menos sentido distinguir entre percursos diferentes na escolaridade obrigatória com base no adjetivo “profissional” (Id. Ibid.).

Na perspetiva de Alves (2019) é necessário fundar o projeto formativo numa correspondência crítica e criativa entre o mundo da educação e o mundo do trabalho, abandonando-se a ideia de que quanto mais tarde se entrar no mercado de trabalho, mais tarde se entra no “mundo de exploração” de mão de obra. Em alternativa, esta opção de vida pode contribuir para a autonomia financeira dos jovens, para uma vida digna, repleta de oportunidades de crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional.

Apresentamos de seguida linhas de ação para o *mundo laboral, mundo escolar e mundo político*, propostas recentemente por diversos autores.

Quadro 26. Propostas de ações a desencadear no *mundo laboral*, *mundo escolar* e *mundo político* para a valorização e reconhecimento do ensino profissional

	Propostas de ações a desencadear
<i>Mundo laboral</i>	<p>Autor: Alves (2020)</p> <ul style="list-style-type: none"> • reconhecer que os conhecimentos técnicos e tecnológicos dos diplomados do ensino profissional são imprescindíveis para aumentar a produtividade, a competitividade e internacionalização das empresas; • mostrar que o ensino profissional é uma mais-valia pessoal, social e empresarial mostrando o que os seus diplomados sabem fazer, abrindo as portas aos empresários, ganhando a sua confiança, para que estes vejam o saber-fazer em ação; <p>Autor: Canário (2020, p. 420)</p> <ul style="list-style-type: none"> • reconhecer que já não é possível encarar a formação “como um processo cumulativo e linear que mantém com o desempenho profissional uma função meramente <i>instrumental</i> e funcional”, uma vez que hoje, “em vez de se afirmar que as pessoas devem ser formadas para uma profissão, é pertinente pensar nas múltiplas atividades em que cada um aprenderá e desenvolverá um percurso variado e personalizado”; • “Reequacionar a centralidade e a glorificação do trabalho assalariado, bem como os meios e finalidades de uma educação humana que não poderá orientar-se exclusivamente, nem principalmente, para a produção de “recursos humanos” ao serviço do “crescimento”, como tem sido dominante na modernidade”; <p>Autor: Silva(2020, p. 436)</p>

- “Trazer as empresas para a Educação e Formação”, desenvolvendo “mecanismos de acompanhamento, promoção e certificação das aprendizagens realizadas em contexto de trabalho (...)”;

Autor: Azevedo & Capucha (2022, p. 20-21)

- “envolvimento das entidades empregadoras na definição das prioridades, na construção curricular (ex. projetos/problemas para sustentar as Provas de Aptidão Profissional, seminários e workshops com técnicos especializados das empresas, integrados nos currículos, organização da formação em contexto de trabalho e de estágios profissionais,..)”;
- “atualização permanente dos perfis de qualificação, por intermédio da ação rápida e eficaz dos Conselhos Setoriais (...)”
- “reforço do “papel e dinamismo dos Conselhos Setoriais para a Qualificação” e a renovação destas “estruturas, garantindo uma mais ágil e forte intervenção dos parceiros sociais e uma maior diversidade de intervenientes do mundo do trabalho”.”
- Esclarecer e facilitar “a participação e o recrutamento de técnicos e profissionais especializados, do mundo empresarial e das demais entidades empregadoras, pois representam importantes fatores de qualificação dos processos educativos destes cursos.” (p. 23)

<i>Mundo escolar</i>	<p>Autor: Alves (2020)</p> <ul style="list-style-type: none"> • alargar e construir novas redes de interação e aprendizagem com as comunidades locais, em espaços sociais, institucionais e laborais, tirando o máximo partido do saber e do saber fazer dos alunos desta modalidade de ensino; • desenvolver a formação numa matriz de exigência e flexibilidade curricular e pedagógica, adequada às pessoas e ao contexto, exatamente o oposto a um currículo “único e homogeneizador”; • ganhar a confiança dos empregadores, abrindo a escola aos empresários para que estes reconheçam a qualidade da formação ministrada, para participarem na atualização e no desenvolvimento do currículo; • realçar e valorizar, comunicar e disseminar as trajetórias dos diplomados do ensino profissional, embaixadores da divulgação, reconhecimento e valorização desta via de ensino, ativando e incrementando a procura das famílias e dos jovens. <p>Autor: Alves (2019)</p> <ul style="list-style-type: none"> • assegurar um ensino exigente e de elevada qualidade com uma formação geral sustentada, a mobilização dos conhecimentos científicos para a compreensão da componente técnica e utilização de recursos tecnológicos; • difundir de forma massiva, simples e acessível as eventuais oportunidades de exercício profissional; <p>Autor: Silva (2020, p. 436)</p> <ul style="list-style-type: none"> • reforçar a “capacidade técnica e pedagógica dos profissionais com responsabilidade direta na Formação Prática em Contexto de Trabalho (tutores e coordenadores/responsáveis pedagógicos);
----------------------	---

- “Informar de forma transparente os jovens sobre as opções que envolvem o ensino profissional orientando-os tendo unicamente por objetivo o interesse exclusivo desses jovens.”;
- “Envolver as empresas no processo de ensino-aprendizagem tornando a formação em contexto de trabalho parte integrante dos Resultados de Aprendizagem de competências que atualmente identificamos como críticas e fundamentais para o desenvolvimento integral dos nossos jovens.”;

Autor: Azevedo & Capucha (2022, p. 20-23)

- Investir na “gestão autónoma, profissional e flexível do currículo, orientada pelo rigor e pela intencionalidade educativa que segue um modelo de aprendizagem-desenvolvimento global dos alunos.” (p. 23)
- Envolver os jovens “nos processos de construção local de uma estratégia para o ensino profissional (escuta prévia, audições sobre a qualidade das ofertas e das intervenções técnicas realizadas, ...)” (p. 20);
- Reforçar a “participação dos alunos, desde a própria sala de aula até à organização de cada instituição educativa e à participação na vida da comunidade local.”, aumentando progressivamente a sua autonomia e capacidade de decisão. (p. 22);
- Promover a “aprendizagem baseada em projetos interdisciplinares e integradores, tomando por base problemas da comunidade local ou temáticas atuais (ex. crise climática e sustentabilidade), como na construção de Provas de Aptidão Profissional aliadas à mesma perspetiva de identificação e resolução desses problemas.” (p. 22);
- Investir em modelos de desenvolvimento curricular que reforcem a “cidadania e a participação crítica e criativa” (p. 22);

- “proceder a uma ampla revisão curricular, em equipa pedagógica, enriquecendo as “aprendizagens essenciais”, as “ações estratégicas” e as modalidades e instrumentos de 23 avaliação de cada curso.” (p. 22-23)
- “fazer face ao repto da transformação digital, renovando materiais escolares, recursos técnicos e metodologias de ensino e aprendizagem.” (p. 24)

Autor: ANESPO⁴⁷ (2021)

- Dar visibilidade os inúmeros casos de sucesso de alunos que frequentaram cursos profissionais e que são hoje quadros intermédios e superiores nas empresas, bem-sucedidos e bem remunerados;
- Dar visibilidade às atividades pedagógicas realizadas nos cursos profissionais de elevada qualidade e interesse, recorrendo aos meios de comunicação social (ao nível local, regional e nacional) de forma quotidiana;
- Apostar na flexibilidade curricular para dar uma melhor resposta às necessidades das empresas e às políticas de inclusão conferindo às escolas as necessárias margens de autonomia;
- Apostar em metodologias ativas de aprendizagem, interdisciplinares e intermodulares, potenciadoras de uma aprendizagem baseada nas competências profissionais e transversais, requeridas pelo mercado de trabalho;
- Criar mecanismos de atualização dos planos curriculares mais céleres e focados nas necessidades das empresas, tanto no que se refere aos conteúdos dos módulos, como aos planos curriculares dos cursos;

⁴⁷ Documentos internos da ANESPO

<i>Mundo político</i>	<p>Autor: Alves (2020)</p> <ul style="list-style-type: none"> • valorizar a orientação escolar e profissional dos alunos de forma que vivam uma vida profissional concordante com as suas aspirações pessoais; • ajustar a oferta formativa às necessidades de qualificação dos territórios e não seguindo as lógicas dos recursos existentes e instalados nas escolas (em termos de professores, espaços e equipamentos); <p>Autor: Alves (2019)</p> <ul style="list-style-type: none"> • criar incentivos de inserção profissional aos diplomados do ensino profissional; • rever o modelo de acesso ao ensino superior dos diplomados pelo ensino profissional, valorizando a especificidade dos percursos realizados; • libertar o ensino profissional do estatuto de ensino menor quando comparado com os cursos científico-humanísticos; • integrar no currículo dos cursos científico-humanísticos a dimensão técnica do conhecimento para que as vias de ensino secundário sejam globalmente equivalentes; <p>Azevedo & Capucha (2022, p. 20)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criar um “ecossistema de apoio ao desenvolvimento da qualidade do ensino profissional”, implicando diferentes atores na “construção conjunta e sistemática de uma visão partilhada sobre o valor e o lugar do ensino profissional no território” e na adoção de um referencial de critérios que assegurem a definição da rede de ofertas de dupla certificação; • Garantir condições de “acessibilidade dos jovens (todos e cada um) aos cursos existentes em condições de equidade e qualidade (mobilidade, apoios sociais,...)”;
-----------------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Garantir “informação e comunicação de qualidade aos jovens e às famílias sobre as possibilidades de escolha de percursos e cursos, de inserção socioprofissional e de prosseguimento de estudos, numa perspetiva de educação ao longo de toda a vida e com a vida;” e uma “orientação escolar e profissional feita numa perspetiva positiva e educadora, potenciadora da realização pessoal e social de cada aluno;” • Garantir o “envolvimento dos municípios e entidades intermunicipais na seleção de prioridades e na mobilização de agentes e recursos.” • Aumentar a “qualidade da ação de níveis intermédios de apoio às escolas, às suas direções e às suas equipas pedagógicas, e não só no relevante papel do Estado e da administração central (nível macro) e das escolas e municípios (nível micro). Este nível meso compreende redes de cooperação entre escolas e profissionais (por exemplo, por áreas de especialidade), equipas e instâncias de apoio regional às dinâmicas de melhoria e inovação e ainda associações profissionais de vários tipos, que podem representar esteios interprofissionais e interinstitucionais preciosos, na hora de implementar e avaliar ações de melhoria e de inovação.” (p. 23-24) • “promover um novo modelo de financiamento dos cursos profissionais que assegure a sua sustentabilidade futura e promova a sua valorização social.” (p. 24) <p>Silva (2020)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Clarificar o que é o ensino profissional e torná-lo numa via única e coerente de educação e formação de dupla certificação para jovens, medida imprescindível para uma maior legibilidade e consolidação da sua imagem em Portugal. • Alinhar as ofertas formativas com necessidades relevantes da nossa sociedade.
--	--

Autor: ANESPO⁴⁸ (2021)

- Apostar no desenvolvimento de ações de informação e orientação vocacional através de equipas multidisciplinares e independentes das escolas do ensino básico/agrupamentos, no decurso do terceiro ciclo do ensino básico e não apenas no 9.º ano;
- Eliminar, progressivamente, o preconceito relativo às formações profissionalizantes, que ainda existe na sociedade, nas famílias e nos jovens, essencialmente por falta de informação e conhecimento das potencialidades do ensino profissional e por falta de conhecimento das escolas onde se desenvolve (instalações, oficinas, equipamentos, etc.);
- Dotar os territórios (CIM/AM) de redes de transporte que facilitem a mobilidade de alunos entre concelhos para que tenham efetiva possibilidade de frequentarem os cursos de acordo com a sua área de vocação e interesse.
- Dialogar com associações empresariais/sindicatos no sentido de que sejam distinguidos e reconhecidos em termos de remuneração e carreira, os quadros intermédios das empresas qualificados (nível IV) que desempenham funções alinhadas com a área de formação que frequentaram.
- Dar incentivos às escolas para que possam diversificar as ofertas formativas complementando as ofertas de nível 4 com qualificações de nível 5 nos setores de atividade económica e nas áreas de formação identificadas como prioritárias no PRR;
- Estabelecer metas arrojadas no que concerne ao aumento das qualificações iniciais de jovens por forma a atingir a média europeia (55% dos jovens em percursos qualificantes) dos alunos do secundário em percursos qualificantes invertendo o ciclo de redução das matrículas que se tem verificado nos últimos anos;

⁴⁸ Documentos internos da ANESPO

- | | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none">• Orientar uma parte significativa das verbas do PRR e, particularmente as destinadas aos CTE, do PT2030, para a melhoria das instalações e aquisição de equipamentos e tecnologia ligados aos diversos cursos e áreas de formação depois de se pesquisar os avanços tecnológicos das empresas de ponta;• Afetar recursos do PT2030 para a formação contínua dos docentes/formadores para que estejam sempre na primeira linha da evoluam em termos de metodologias pedagógicas e de utilização de equipamentos e tecnologia;• Estimular as empresas a receberem estagiários oriundos de cursos profissionais dando contrapartidas financeiras proporcionais aos tempos afetos à formação em contexto real;• Reforçar o apoio financeiro às Escolas atualizando os valores das tabelas de custos unitários por turma, assumindo o acréscimo de custos resultantes da aprovação das turmas com duas saídas profissionais e da degradação dos valores resultantes da inflação e do corte dos 5% herdado da governação social-democrata;• Apostar na gestão da qualidade das escolas tendo como referencial os exemplos de boas práticas existentes a nível nacional e transnacional focalizado, designadamente, nas Normas ISO 9001 e/ou no EQAVET – Quadro Europeu da Garantia da Qualidade dando público conhecimento desse fator diferenciador;• Fazer do Diagnóstico de Necessidades de Qualificação (SANQ) um quadro de referência orientador das principais prioridades regionais, no curto, médio e longo prazos, cabendo ao Governo contratualizar com as escolas os recursos a afetar e as metas a atingir, em cada ano, com vista a atingir os valores médios europeus;• Definir o número de turmas a aprovar em cada ano de CCH à semelhança do que acontece com os cursos profissionais. |
|--|--|

O conjunto de ações a desencadear apresentadas para o *mundo laboral*, o *mundo escolar* e o *mundo político*, apresentadas por autores de referência, poderão em nosso entender contribuir para que esta modalidade de ensino conheça novos impulsos em termos de reconhecimento e valorização, traduzindo-se progressivamente no aumento de alunos inscritos e na aproximação da meta de ter, no ensino secundário, 50% dos jovens em ofertas qualificantes.

Terminamos este enquadramento prospetivo com a apresentação, para cada um dos *mundos*, do conjunto de linhas de ação que poderiam ser desencadeadas, a curto prazo, e que resultam da pesquisa realizada:

Mundo laboral

- Distinguir, em termos de remuneração e carreira, os diplomados do ensino profissional face aos diplomados pelos CCH, cuja matriz liceal está vocacionada para o prosseguimento de estudos; esta proposição alimenta-se da tese de que a vida precisa de credenciais mais expressivas e significativas e que revelem um conjunto de conhecimentos, capacidades, valores e disposições capazes de fazer evoluir a organização do trabalho;
- Reconhecer a importância dos conhecimentos técnicos e tecnológicos e das competências transversais dos diplomados do ensino profissional para aumentar a produtividade, a competitividade e internacionalização das empresas;
- Reconhecer que o envolvimento do *mundo laboral* com as escolas que oferecem cursos profissionais, pode ser uma relação *win-win*, em que ambas as partes saem beneficiadas pois daí podem resultar sinergias para revisões curriculares, execução de projetos/desafios, realização de atividades e eventos de interesse para os alunos, desenvolvimento de provas de aptidão profissional, recrutamento dos melhores alunos;

Mundo escolar

- Abrir as portas da escola ao *mundo laboral* para reconhecimento da qualidade da formação ministrada e para participarem em fóruns de discussão sobre, por exemplo, a definição da oferta formativa, a atualização de planos curriculares ou o desenvolvimento do currículo;
- Apostar em modelos pedagógicos inovadores, baseados em projetos, resolução de problemas/desafios, assegurando um ensino exigente e de elevada qualidade;

- Dar visibilidade às atividades pedagógicas realizadas e aos inúmeros casos de sucesso de diplomados do ensino profissional, através de meios de comunicação social;
- Reforçar a capacidade técnica e pedagógica dos profissionais (internos e externos) que intervêm no acompanhamento da Formação Prática em Contexto de Trabalho;
- Apostar na formação contínua de professores e formadores em áreas relacionadas com a pedagogia e com a inteligência emocional;

Mundo político

- Criar equipas multidisciplinares e independentes das escolas do ensino básico/agrupamentos para realizarem o trabalho de orientação escolar e profissional no decurso do terceiro ciclo do ensino básico e não apenas no 9º ano, com a apresentação de resultados à tutela para que os encaminhamentos realizados sejam transparentes;
- Ajustar a oferta formativa às necessidades de qualificação dos territórios e não segundo as lógicas dos recursos existentes e instalados nas escolas (em termos de professores, espaços e equipamentos);
- Definir, também na rede de CCH, o limite de turmas a aprovar em cada ano, tal como é feito na rede de CP;
- Envolver os conselhos municipais de educação e as CIM/AM na concertação da oferta;
- Criar incentivos de inserção profissional dos diplomados do ensino profissional;
- Rever o modelo de acesso ao ensino superior dos diplomados pelo ensino profissional, valorizando a especificidade dos percursos realizados;
- Libertar o ensino profissional do estatuto de ensino menor quando comparado com os cursos científico-humanísticos, eliminando preconceitos e estigmas ainda presentes na sociedade portuguesa;
- Integrar no currículo dos cursos científico-humanísticos a dimensão técnica do conhecimento para que as vias de ensino secundário sejam globalmente equivalentes;
- Promover um modelo de financiamento do ensino profissional que assegure a sua sustentabilidade futura e promova a sua valorização social;

- Dotar os territórios de redes de transportes que facilitem a mobilidade de alunos entre concelhos para que tenham efetiva possibilidade de frequentarem os cursos de acordo com a sua área de vocação e interesse;
- Dotar as escolas de meios financeiros para melhorarem as suas instalações, adquirirem equipamentos e tecnologia de ponta ligada às áreas de formação e alinhados com os avanços tecnológicos das empresas;
- Apostar na formação contínua dos professores e formadores em metodologias pedagógicas inovadoras e em recursos tecnológicos de ponta;
- Estimular as empresas a receberem estagiários oriundos de cursos profissionais dando contrapartidas financeiras proporcionais aos tempos afetos à formação em contexto real e ao trabalho realizado em parceria com a escola.

Conclusão

Na conclusão deste estudo procuramos percorrer os campos teóricos que foram invocados ao longo dos capítulos anteriores para dar relevância aos principais resultados que emergem do enquadramento empírico, partindo da triangulação dos dados recolhidos e analisados, com o intuito de responder às questões orientadoras enunciadas.

Ao longo deste trabalho de investigação enunciamos variados fatores que têm obstaculizado o crescimento do ensino profissional em Portugal e apontamos possíveis linhas de ação política que poderão inverter, no nosso entender, o quadro atual da procura e do interesse por esta via de ensino.

O capítulo em que estudamos o conteúdo dos programas de governo e o capítulo em que estudamos o ensino profissional enquanto modelo de inovação educacional e apresentamos o estudo de caso referente à implementação de um modelo de inovação educacional numa escola profissional, foram elaborados com objetivos distintos.

Através do estudo do conteúdo dos programas de governo procuramos compreender e analisar a evolução do ensino profissional do ponto de vista das medidas políticas anunciadas, identificando cinco dimensões onde evidenciamos a regulação débil da ação política governativa dos últimos 44 anos no que à valorização do ensino profissional diz respeito.

Com o estudo do ensino profissional enquanto modelo de inovação educacional e apresentação do estudo de caso sobre a implementação do modelo ETHAZI numa escola profissional, procuramos evidenciar que as próprias escolas profissionais podem contribuir para que o ensino profissional seja observado pela comunidade educativa e pela sociedade em que se insere como uma opção em que se assegura um ensino exigente e de elevada qualidade, com uma formação geral sustentada em valores e *soft skills*, com a mobilização dos conhecimentos científicos para a compreensão da componente técnica utilizando recursos tecnológicos, através da implementação de pedagogias de nova geração (Figueiredo, 2020) ou pedagogias que valorizam métodos e modalidade de estudo e trabalho diversos (Nóvoa & Alvim, 2022).

Através do enquadramento prospetivo, apoiando-nos em teses e publicações recentes de reconhecidos autores, procurámos identificar fatores políticos, escolares e laborais que

poderão estar a contribuir para que o ensino profissional não seja ainda reconhecido como uma opção *equivalente* à dos cursos científico-humanísticos. E concluímos com a apresentação de diversas medidas que, a partir do *mundo laboral*, do *mundo escolar* e do *mundo político*, poderiam ser o motor para que esta modalidade de ensino conheça, no futuro, novos impulsos em termos de reconhecimento e valorização.

Neste contexto, retomamos a grande questão de partida a partir da qual conduzimos o nosso estudo:

Quais os fatores de natureza política, escolar e laboral que impedem que a meta estabelecida para o ano de 2010, através da qual se pretendia ter 50% dos jovens do ensino secundário, em Portugal, a frequentar ofertas formativas qualificantes (cursos profissionais), não tenha, ainda, sido alcançada?

Para compreendermos mais eficazmente o problema que nos propusemos estudar e com o intuito de guiar o nosso trabalho no caminho de procura de resposta à questão de partida, foram definidos objetivos e enunciadas várias subquestões de investigação, as quais retomamos, também, de seguida procurando extrair para cada uma as conclusões a que chegámos.

Que leitura podemos fazer dos programas de governo em termos de ação política governativa nos últimos 44 anos no que se refere às orientações e medidas políticas enunciadas para a educação e formação profissional e à frequência dos termos “associação educação-formação”, “educação”, “formação”, “qualificação”, “orientação vocacional”, “ensino profissional” e “formação profissional”?

A análise às orientações e medidas políticas enunciadas nestes 22 programas de governo dividiu-se em três períodos governativos que designamos por: Período 1 [1976-1985] – Ambiguidade, normalização e restauração do ensino técnico; Período II [1985-2005] – Institucionalização do sistema educativo, criação das escolas profissionais e dependência do FSE (para o incremento do Ensino Profissional); Período III [2005-2020] - Generalização do ensino profissional e regressão da frequência.

Resumindo a análise às principais alterações ao sistema educativo português, no ensino secundário, em cada um destes três períodos podemos concluir que:

1) o primeiro se caracteriza pela opção para o país pelo ensino secundário de matriz liceal e pela ausência de políticas relacionadas com a educação e formação profissional, na sequência da extinção do ensino técnico profissional diurno, até ao período em que o tema volta a constar das políticas públicas de educação com a reforma de Seabra e se reintroduz as vias profissionalizantes no ensino secundário; a teoria do capital humano, a perspectiva funcionalista da educação e da formação, da correspondência crítica e do credencialismo permitem-nos fazer a leitura das medidas políticas deste período, explicando as mudanças e a relação que ao longo do tempo se estabeleceu entre o sistema educativo e o mercado de trabalho, discutindo-se quem está ao serviço de quem, o valor dos diplomas e das qualificações no acesso a determinadas profissões e cargos ou a estratégia encontrada para responder à manutenção de uma certa ordem e estratificação social.

2) o segundo se inicia com a publicação da LBSE e adesão de Portugal à CEE o que pressionou os governos para estruturarem a resposta de diversificação de vias de conclusão do ensino secundário, o que se veio a concretizar com a criação das escolas profissionais e dos cursos profissionais nelas lecionados; esta oferta manteve-se em funcionamento apenas em escolas profissionais até ao ano de 2005; neste período, a oferta de nível secundário das escolas estatais cingia-se a cursos gerais e cursos tecnológicos; surgem as contradições entre o discurso e a prática, na medida em que os programas de governo valorizam e consideram a necessidade de expansão da oferta e captação de mais alunos, mas na prática o problema do financiamento e da dependência de fundos europeus estrangula o crescimento desta oferta;

3) o terceiro período é marcado pela generalização indiscriminada da oferta dos cursos profissionais nas escolas estatais e pelo alargamento da escolaridade obrigatória, passando de 9 para 12 anos; a expansão dos cursos profissionais é feita por decreto e sem qualquer preparação destas escolas para implementarem esta oferta formativa e sem regulação da rede de cursos profissionais e cursos científico-humanísticos; o prolongamento da escolarização inicial adia a entrada dos jovens no mercado de trabalho e a pressão da oferta do ensino superior aumenta significativamente o número de alunos diplomados neste nível de ensino, enquanto no nível anterior (IV) o número de diplomados diminui.

Analisada a frequência dos termos enunciados, é evidente o peso que o termo “educação” tem em todos os programas de governo. O outro termo que surge praticamente em todos os programas é o da “orientação vocacional”, apesar de este ser identificado como um

problema que, atualmente, urge resolver para que mais alunos optem por vias duplamente qualificantes na transição do ensino básico para o ensino secundário, atendendo às suas vocações e interesses. Os restantes termos, relacionados com o ensino e formação profissional, ora estão totalmente omissos nos programas de governo, ora aparecem, sempre com um *peso* menor. A nuvem de palavras elaborada, identifica as palavras com maior dimensão, destacando-se “educação”, “ensinar”, “educativo” e “escola”. A menor presença de ideologemas relacionados com a formação/ensino profissional/qualificante permite-nos evidenciar que estes não terão o mesmo peso, ou valor, que os que se relacionam com a educação e a via de prosseguimento de estudos do ensino secundário.

A *Hipocrisia Organizada* de Brunsson (2006) permite-nos descodificar o funcionamento incongruente de orientações e medidas políticas constantes dos programas de governo, evidenciando as incongruências decorrentes *do discurso, das decisões e das ações*, através de exemplos concretos que fomos apresentando neste trabalho.

Medidas e orientações políticas dos programas de governo do primeiro período governativo mantêm-se na agenda política atual, pelo que se deduz que a intenção política se traduz no discurso, mas não na ação.

As cinco dimensões de análise apresentadas nas conclusões do estudo dos programas de governo permitem-nos ler os dados e compreender o problema, sendo certo de que outras dimensões poderiam ser invocadas e refletidas neste estudo.

Relativamente ao segundo estudo empírico realizado, formulamos subquestões de investigação relacionadas com o *mundo escolar*, que nos ajudam a compreender o modelo de inovação educacional das escolas profissionais em Portugal, partindo-se de seguida para o estudo de caso da implementação do modelo de inovação ETHAZI, adotado no país Basco, numa escola profissional.

A primeira questão formulada foi a seguinte:

Quais as inovações essenciais presentes no modelo educativo das Escolas Profissionais?

Como refere Azevedo (2009), a criação das escolas profissionais em 1989 rompeu com a ideia de que só o Estado seria capaz de criar respostas educativas de qualidade, surgindo a partir de iniciativas autónomas locais e da própria sociedade civil o ímpeto para a

criação desta nova modalidade de ensino, contando com o apoio e regulação do Ministério da educação. Portugal, que entre 1975 e 1983 não teve no seu sistema de ensino oferta formativa qualificante, passa a partir de 1989 a contar com mais uma via de conclusão do ensino secundário. O ensino profissional prosperou e vingou, apresentando-se hoje como a opção de dupla certificação com mais alunos inscritos no nível secundário.

Para isso terão contribuído os aspetos inovadores deste modelo de ensino que destacamos neste estudo: 1) a autonomia curricular: nos primeiros anos de existência desta oferta, foi dada às escolas autonomia curricular para conceberem planos curriculares de acordo com as necessidades territoriais locais, os interesses e oportunidades das regiões, sendo estes planos propostos e aprovados pelo Ministério da Educação; 2) a estrutura modular: o plano curricular é estruturado em módulos de duração variada e a avaliação dos alunos pode ser realizada em diferentes momentos, mesmo após o término do módulo, respeitando-se ritmos diferenciados de aprendizagem e proporcionando-se novas oportunidades de aquisição de conhecimentos e competências; 3) a prova de aptidão profissional: um projeto de investigação aplicado, interdisciplinar e intermodular, desenvolvido pelos alunos ao longo do último ano do curso, para o qual mobilizam os conhecimentos e competências adquiridos em sala de aula ou em experiências práticas de formação em contexto de trabalho; 4) a formação em contexto de trabalho como parte integrante do currículo, sem a qual os alunos não obtêm a certificação, e que proporciona a aquisição de novas competências e saberes ou o reforça a aprendizagem realizada na escola; 5) a rede de escolas profissionais: ao longo do tempo assistimos à experiência do trabalho em rede de iniciativa das próprias escolas profissionais que, em conjunto, apresentam à tutela propostas de alteração aos planos curriculares e aos conteúdos programáticos prescritos.

Concluimos, no entanto, que as sucessivas mudanças legislativas têm enfraquecido fortemente as mais-valias desta modalidade de ensino, especialmente ao nível curricular em que se tem verificado por parte da tutela o reforço do pendor dos currículos verticais, cada vez mais estandardizados e pré-definidos, com pouquíssimas margens de autonomia deixadas para as escolas. Com o alargamento, por decreto, desta modalidade educativa às escolas secundárias estatais, que desde a revolução de abril sempre estiveram mais vocacionadas para o ensino liceal, poderá aumentar, em nosso entender, o risco de se perder o potencial de inovação educacional este modelo trouxe ao sistema de ensino em 1989.

A escola em estudo nesta investigação faz parte do pequeno grupo de escolas profissionais criadas em 1989. Desde a sua criação, desenvolveu a implementação desta nova modalidade de ensino, baseando-se nos aspetos inovadores deste modelo, sem nunca os descurar, e procurando novos caminhos de inovação pedagógica no seio do seu projeto educativo.

A implementação do modelo de inovação educacional ETHAZI, a que nos referimos neste estudo, nasce da incessante busca e procura por modelos de ensino e aprendizagem que melhor respondem à transformação pessoal e profissional que pretendemos obter no fim do ciclo de formação com cada um dos nossos alunos.

Considerou-se, como se explica no tópico em que tratamos de explicitar o contexto de inovação educacional desta escola, que este modelo, devidamente adaptado ao contexto em que a escola desenvolve a sua atividade e à estrutura curricular portuguesa, poderia ser o *caminho* que na atualidade nos poderia ajudar a alcançar o *perfil do aluno da ETAP Escola Profissional*, possibilitando a aquisição de conhecimentos, saberes e o desenvolvimento de competências de nova geração (Figueiredo, 2017) que, no seu todo, concorrem para uma formação de reconhecida qualidade, assente em valores, integral e de base humanista.

Como foi implementado o modelo ETHAZI ao longo do primeiro período letivo do ano 2021-2022?

O modelo ETHAZI foi estudado em profundidade, como pode ser visto ao longo desta investigação.

A sua implementação inicia-se ainda no final do ano letivo 2020/2021 com formação de professores proporcionada pela diretora pedagógica da escola.

No ano letivo 2021-2022 iniciou-se a adoção do modelo, que ainda está em curso e cuja implementação será aperfeiçoada ao longo dos próximos anos.

Neste estudo analisamos o processo de implementação do modelo durante o primeiro período letivo do ano 2021-2022, tendo participado no estudo 45 professores e um total de 296 alunos, sendo que o número de alunos participantes variou ao longo do tempo.

Em termos concretos, o modelo foi implementado tendo por base o modelo metodológico proposto pela TKNKA e que assenta em quatro pilares essenciais: a aprendizagem colaborativa baseada em desafios (ACBD) para a qual se requer a realização de um

planeamento baseado em desafios intermodulares; equipas docentes capazes de se autogerirem; flexibilidade organizacional, quer a nível de gestão e coordenação das atividades formativas, quer a nível de sala de aula; a avaliação por competências orientada para a evolução e progressão dos alunos.

Assim, foram implementados vários desafios ao longo do primeiro período com as turmas e professores participantes, foram realizadas reuniões gerais de professores para monitorização e acompanhamento do desenvolvimento dos desafios, foram aplicados questionários a alunos e professores e foi realizada formação com um professor especialista no modelo no final do primeiro período.

Quais as perceções e vivências de professores e alunos em relação à adoção deste modelo?

No que se refere a perceções e vivências dos alunos e professores em relação à adoção deste modelo, a análise dos dados obtidos através dos diversos inquéritos por questionário aplicados permitem-nos apresentar as principais conclusões que enunciámos de seguida.

A maioria dos alunos, ao longo dos 3 desafios, afirma ter gostado de trabalhar em equipa, de se sentirem entusiasmados, de se sentirem à altura das funções que lhe foram atribuídas, de se sentirem integrados na equipa e de considerarem que foi fácil trabalhar em equipa.

No que diz respeito ao empenho durante a realização dos desafios a maioria dos alunos respondeu que se empenhou o empenhou bastante na resolução dos mesmos, tendo-se obtido resultados semelhantes ao longo dos 3 desafios.

Questionados sobre o que fariam diferente durante os 3 desafios, alguns alunos referem que alterariam alguns aspetos como a sua integração no grupo, a gestão do tempo e a organização do trabalho.

Em relação às novas aprendizagens proporcionadas por este modelo, os alunos expressam que aprenderam essencialmente a trabalhar em equipa ou a trabalhar de uma nova forma sendo mais autónomos e proativos.

Importa também referir que a grande maioria dos alunos sente-se capaz e confiante para realizarem novos desafios que sejam propostos, revelando-se assim motivados para aprenderem através desta metodologia.

Em termos de dúvidas, angústias ou interrogações que surgem aos alunos sobre esta nova forma de aprender, referem que a gestão do tempo, o desenvolvimento do trabalho em si e o trabalho em equipa são os aspetos que mais os preocupam.

Desafiados a apresentarem pontos fortes, pontos fracos e sugestões de melhoria a este modelo, as respostas que foram dadas referem-se, essencialmente, ao tempo de duração do desafio, ao melhoramento do desafio em si e à gestão do tempo para o solucionar.

Passando agora aos professores, apresentamos de seguida os principais resultados que obtivemos através da aplicação dos inquéritos por questionário.

Questionados sobre os receios que têm em relação a este modelo, os professores destacam, de forma generalizada, receios relacionados com a reação dos alunos, como a “*falta de interesse dos alunos*” perante os desafios propostos, a “*...desmotivação dos alunos e eventual má recetividade*” ou “*... a falta de empenho na realização das várias etapas*”. Por outro lado, manifestam preocupações com a gestão do tempo, a recetividade, a “*Falta de conhecimento e domínio da metodologia ETHAZI*” ou a inexperiência para conduzirem o desafio.

Direcionando a análise de conteúdo para os receios relacionados com o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem através deste novo modelo, destacamos as preocupações relacionadas com o *cumprimento do programa*, a falta de tempo para lecionar conteúdos programáticos, a possibilidade de não abordar os conteúdos de forma clara durante o desafio ou a possibilidade de não ser capaz de responder a todas as dúvidas dos alunos.

Quanto às principais dificuldades que sentiram na condução do desafio, as respostas obtidas relacionam-se, essencialmente, com o preenchimento de documentação de suporte, a gestão do tempo, a duração do desafio considerando-se nos primeiros como excessiva, a necessidade de motivar os alunos para a metodologia, a adaptação dos docentes à metodologia, o envolvimento de todos os professores no desafio, a articulação entre professores ou a falta de experiência.

Questionados sobre o que sentiram durante a implementação dos desafios, os dados obtidos mostram-nos que há um misto de sentimentos expressos nas respostas. Por um lado, temos professores que respondem focando-se na visão de uma metodologia que os desafia, motiva e exigem comprometimento: “*Senti-me desafiada e motivada, mas também apreensiva e expectante*”, “*Durante este desafio senti-me empenhada e comprometida com a concretização do mesmo*”, “*Ao longo do desafio vivenciei*

diferentes "sensações": confiante/ receosa, frustrada/ motivada." Por outro, os professores também referem que é uma metodologia em que sentem cansaço e em que, por vezes, não se sentem úteis em sala de aula e não conseguem lecionar conteúdos: *"Não consegui lecionar conteúdos específicos da disciplina e emocionalmente senti um certo vazio na minha ação como docente, destacando, no entanto, o bom relacionamento entre pares."*, *"... o sentimento principal é entusiasmo, mas também muito cansaço pois os desafios exigem dos professores que se envolvem acompanhamento e grande capacidade de adaptação..."*.

No inquérito aplicado após o terceiro desafio notam-se diferenças no tipo de discurso, mostrando-se maioritariamente satisfeitos e motivados para esta metodologia: *"Este foi, até ao momento, o desafio mais satisfatório a nível pessoal, uma vez que a resposta e cooperação por parte dos alunos foi muito boa."*, *"... senti-me confiante no meu conhecimento da nova metodologia e mais capaz de auxiliar os alunos na prossecução dos objetivos de cada etapa."*, *"Mais experiente na tomada de decisões e orientação das tarefas."*, *"Realizada"*.

Quando questionados sobre o que fariam diferente, a simplificação de documentos, a gestão do tempo e a constituição das equipas foram os pontos mais identificados pelos professores na sua reflexão ao longo dos desafios. A par deste sentimento comum surgem novas sugestões de realizar o trabalho, o que nos indicia o interesse em continuar a adoção da metodologia e a sua aplicação no futuro, indo ao encontro da melhoria dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

Em relação ao tempo de duração dos desafios, enquanto nos dois primeiros salientaram que era necessário diminuir o tempo da sua execução, no final do terceiro o discurso muda e referem que prolongavam o tempo do desafio, o que se poderá justificar pela experiência adquirida, sentindo-se mais capazes e confiantes para se envolverem em desafios mais longos.

O trabalho em equipa, a colaboração e o planeamento, a gestão de conflitos foram os aspetos mais referidos quando inquiridos sobre o que mais aprenderam durante a condução dos desafios. Destacamos algumas respostas que nos parecem indicar que há uma mudança efetiva de perspetiva sobre o papel docente e a forma como se olham os alunos: *"Aprendi que há um espaço e tempo próprios para a minha ação, etapa a etapa."*, ou aprendi *"A descolar das metodologias anteriores"*, *"A confiar nas capacidades dos alunos. Consegui ver outras facetas dos alunos (que desconhecia)."*

Em relação ao que mais surpreendeu os professores, as respostas centram-se, maioritariamente, na forma como olham os alunos, valorizam o que fazem, passando a conhecê-los melhor.

Os professores foram também inquiridos, após a conclusão de cada desafio, acerca do seu grau de capacidade e confiança para a condução do desafio seguinte tendo a maioria dos professores respondido que se se sentem confiantes e capazes.

A maioria dos professores concorda com a afirmação “estou motivado para implementar esta metodologia de ensino e aprendizagem”, destacando-se o aumento significativo do grau de concordância total entre o primeiro e o terceiro desafio que passa de 2% para 24%.

Os professores indicam dúvidas, angústias ou interrogações essencialmente relacionadas com a cooperação entre professores, a gestão do tempo para concluir os desafios, a articulação e integração de conteúdos das disciplinas das várias componentes, a produção e o acompanhamento de vários desafios em simultâneo, a aquisição efetiva de competências pelos alunos e o cumprimento do programa das disciplinas.

Poderemos inferir que são dúvidas e preocupações legítimas na medida em que está em curso uma transformação e a adoção de um modelo pedagógico inovador e que rompe com os papéis “tradicionais” que professores e alunos desempenham nas escolas em que predominam as pedagogias magistrais. Entendemos que não estará em causa a adoção do modelo, mas sim a necessidade de explicitar melhor aos alunos e suas famílias que a opção por esta escola significa a entrada num modelo diferente do que encontram noutras escolas, em que professores e alunos desempenham papéis diferentes e que esta escola vai fazer diferença na vida dos alunos, preparando-os melhor para o mundo social e laboral que vão encontrar.

Como pontos fortes do modelo destacamos os seguintes: a promoção do trabalho em equipa entre professores e/ou entre alunos; ser um modelo estimulante, criativo e desafiante; que promove o autodidatismo; que potencia o aumento das *soft skills* dos alunos; que proporciona aos alunos a possibilidade de aprenderem a gerir conflitos; que aumenta o entusiasmo pela escola; que impede casos de isolamento e marginalização de alunos; que potencia a descoberta de novos talentos e aptidões; que é importante para a simulação de uma futura PAP.

Como pontos fracos destacam: o excesso de documentação; o tempo demasiado longo dos desafios; a dificuldade para abordar conteúdos da disciplina; a dificuldade de

englobar no mesmo desafio todas as disciplinas das diferentes componentes; a gestão do tempo para lecionar os conteúdos obrigatórios e planeados para o período; a fraca comunicação entre elementos das equipas pedagógicas; a resistência por parte de alguns professores e alunos; a falta de empenho de alguns alunos; a sobrecarga de trabalho para alunos mais empenhados; a dificuldade para avaliar os alunos individualmente; a falta de assiduidade de alunos que fragiliza as equipas.

Que transformações e resistências se identificaram na implementação deste modelo de inovação pedagógica?

Os dados deste estudo mostram-nos que a adoção deste modelo, nesta escola, trouxe em muito pouco tempo transformações e impactos positivos no processo de aprendizagem dos alunos, como: o trabalho em equipa, a responsabilidade, a motivação, a proatividade e a autonomia, o envolvimento dos alunos mais desmotivados com a escola, a resolução de problemas, a gestão de conflitos, a capacidade de tomar decisões individuais e em equipa, a capacidade para refletir sobre o processo e a importância de estabelecer compromissos futuros de melhoria de desempenho. Mas, também, salientamos as dificuldades que os alunos sentiram: em perceber e compreender o que deles se espera com a adoção deste modelo; em reconhecer a importância de planear, de investigar, de querer saber e conhecer mais antes de passarem à fase de execução das propostas; em apresentar à comunidade educativa o processo de implementação dos desafios e os resultados alcançados; perceber que através dos desafios estão a aprender; na gestão do tempo para realização das etapas e conclusão dos desafios.

Do ponto de vista dos professores, podemos concluir que os pontos fortes deste modelo se centram muito nas potencialidades da metodologia na medida em que pode proporcionar aos alunos a aquisição de competências relacionais e técnicas, mas também na mudança do papel que o aluno tem de desempenhar no seu processo de aprendizagem e nas descobertas sobre si próprio que pode fazer. Já os pontos fracos identificados, centram-se na visão do papel do professor, denotando-se que há resistências para compreender que a metodologia requer um novo perfil de professor que deve desempenhar um papel totalmente distinto do que requerem as pedagogias da explicação, tornando-se um dinamizador, um guia/tutor do processo, um *coach* ou até mesmo um 5.º elemento da equipa de alunos, não deixando de ser um especialista e/ou um profissional da sua área de formação.

Podem as escolas profissionais contribuir para a promoção do sucesso e do reconhecimento social do modelo de ensino aprendizagem do ensino profissional pelo mundo político, pelo mundo laboral e pelos jovens e famílias, através da implementação de modelos pedagógicos inovadores?

Baseando-nos nas teses de alguns autores que apresentamos neste estudo, poderemos afirmar que a adoção deste modelo prossegue a *metamorfose* do modelo escolar enunciada e defendida por Nóvoa e Alvim (2022), dando resposta às três razões apontadas pelo autor para a transformação da escola, que de forma sucinta, trazemos a esta conclusão: a educação não se reduz às aprendizagens; a escola não se esgota no plano individual e é uma instituição central para a vida social dos alunos, a escola não pode ser vista só como um bem privado e tem de ser pensada como um bem público e um bem comum.

Este caminho de inovação segue também a tese das organizações aprendentes (Bolívar, 2003, 2012; Hopkins et al. 2014; Senge, 1990), gerando-se um contexto uma melhoria profunda e sustentável no futuro, como advoga Bolívar (2017).

Está em curso um plano de inovação de escola vivendo-se a inovação como processo e não como produto (Santos Guerra, 2000), implicando os professores num trabalho contínuo de reflexão sobre as práticas (Cabral, 2018). Um processo que nasce de um desejo e de uma necessidade identificada pela direção pedagógica da escola, sendo o maior desafio mantê-lo em curso sem perder intensidade para que se consolide e institucionalize, tal como defende Carbonell Sebarroja (2008).

Sustentamos a dimensão da inovação educacional deste modelo identificando as quatro perspetivas sintetizadas na revisão de literatura de Tavares (2018), mas também os doze critérios de inovação utilizados pela UNESCO (2001) e pela OCDE (2015), apresentados no modelo de análise de autoria de Alves & Cabral (2021).

Pelo exposto, consideramos que o modelo ETHAZI poderá ser uma ferramenta que, através da inovação metodológica, poderá contribuir para que esta escola profissional seja observada, pela comunidade educativa e pela sociedade em que se insere, como uma escola em constante inovação, de referência, que procura a excelência da formação e educação dos seus alunos, mostrando *para fora* que a opção pelo ensino profissional é uma escolha que vai valorizar e acrescentar valor aos jovens nesta faixa etária.

Através da implementação deste modelo, poderemos contribuir, como escola, para a promoção do sucesso e do reconhecimento social do modelo de ensino aprendizagem do ensino profissional pelo *mundo político*, pelo *mundo laboral* e pelos jovens e famílias.

O pacto de ação comum do *mundo político*, do *mundo escolar* e do *mundo laboral*

Com base no exposto, entendemos que, se por um lado, é importante que no *mundo político* sejam definidas políticas públicas que efetivamente contribuam para que o ensino profissional seja valorizado como via de ensino com valor equivalente ao ensino científico-humanístico, e essa valorização se traduza num efetivo aumento de número de alunos inscritos nesta modalidade duplamente qualificante, por outro, estamos convictos que no *mundo escolar* as próprias escolas profissionais podem e devem adotar modelos pedagógicos inovadores para que seja reconhecida a qualidade do ensino e da formação ministrada, em particular pelo *mundo político* e pelo *mundo laboral*⁴⁹.

Poderemos afirmar que, passados mais de 32 anos da criação do ensino profissional em Portugal, estaremos perante um problema de inconsistência e fragilidade das políticas de educação e de formação, de “licealização” de toda a oferta formativa de nível secundário, de desvalorização escolar da oferta de índole profissionalizante, de “desligamento” face às necessidades da procura de qualificações pertinentes e relevantes, de concorrência desleal entre as ofertas de índole estatal e não estatal.

De facto, a meta de ter 50% dos jovens do ensino secundário em CDC estabelecida em 2010, não foi alcançada. Pelo contrário. Encontramo-nos exatamente em sentido oposto pois, ano após ano, verificamos um decréscimo de alunos inscritos nas ofertas duplamente qualificantes, aumentando a percentagem de alunos a frequentarem CCH.

Para que esta realidade seja invertida e para a construção de futuro do ensino profissional em Portugal os atores do *mundo político*, do *mundo laboral* e do *mundo escolar* devem ter em consideração os seguintes desafios:

- (i) o desenvolvimento social e humano dos jovens que devem fazer escolhas após o 9.º ano de escolaridade através de um processo de orientação e informação isento e que procuram, cada vez mais, um mundo laboral em que se sintam realizados e satisfeitos

⁴⁹ As designações *mundo laboral*, *mundo escolar* e *mundo político* são de autoria própria

como pessoas, como indivíduos, mas também onde sejam reconhecidos em termos de remuneração e carreira pelas qualificações que possuem;

(ii) o mercado de trabalho e as empresas que, por um lado, têm de competir com mercados em que a mão-de-obra é mais barata, mas também qualificada, e por outro, têm de competir em mercados evoluídos tecnologicamente e, para isso, necessitam de trabalhadores detentores de *soft skills*, capazes de mobilizarem conhecimento e saber, de trabalhar em equipa, de serem criativos e inovadores, de resolverem desafios e problemas que surgem de forma diária e inesperada;

(iii) os territórios que não conseguem adequar os fluxos de oferta e procura de qualificações, tendo, por um lado, as escolas (estatais e não estatais) dotadas de recursos humanos e materiais, em muitos casos, desajustados às suas necessidades, e por outro, as empresas que reclamam uma definição de rede de oferta adequada às suas necessidades por não conseguirem trabalhadores intermédios qualificados para os postos de trabalho onde têm vagas.

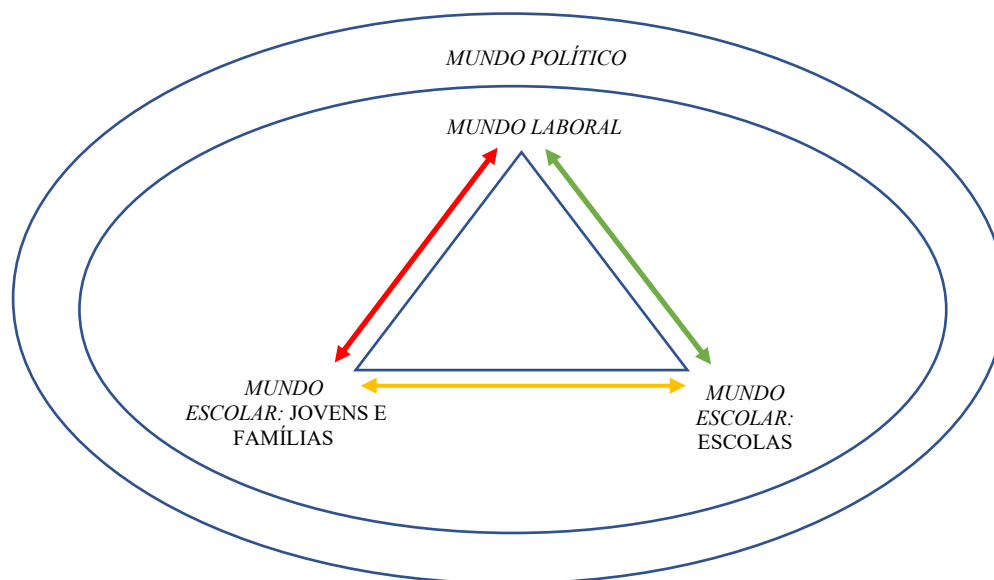
Entendemos que a premência de novos impulsos no ensino profissional deve conduzir os atores do *mundo político*, do *mundo laboral* e do *mundo escolar* ao estabelecimento de pactos de ação comum pois, pela primeira vez na história, poderemos afirmar que o *mundo escolar* e o *mundo laboral* procuram o mesmo tipo de ser humano. Ambos procuram e querem pessoas competentes, colaborativas, criativas, compassivas, responsáveis, capazes de inovar e de trabalhar num mundo tecnológica e digitalmente evoluído. Atualmente, o *mundo laboral* reconhece que para ter este tipo de trabalhador necessita do *mundo escolar* e, neste mundo, as escolas profissionais podem ser a referência e a via de excelência para desenvolver o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

Estamos a viver um tempo em que o *mundo escolar* não tem de se sujeitar às teorias do capital humano (centrados em formar para o capital, para o posto de trabalho, para a utilização de máquinas,...), não tem de se sujeitar ao *mundo laboral* que, por sua vez, já percebeu que tem de se ajustar a um novo perfil de trabalhador, de ser humano, formado pelo *mundo escolar*, com aspirações de realização pessoal e satisfação profissional.

Este pacto de ação comum que se reclama permitirá articular os vértices opostos de um “triângulo” representados: pelas necessidades das empresas (*mundo laboral*), pela procura dos cursos profissionais por parte dos jovens e das suas famílias (*mundo escolar*)

e pela capacidade instalada no território, em termos de instalações, equipamentos e recursos humanos dos operadores (escolas estatais e não estatais – *mundo escolar*). Caberá ao *mundo político* implementar as ações necessárias para que estes vértices se articulem com eficácia.

Figura 45. Pacto de ação comum do *mundo político*, *mundo escolar* e *mundo laboral*



Por mais articuladas e ajustadas que estejam as necessidades de qualificação e formação do *mundo laboral* com as escolas (*mundo escolar*), de nada servirá se não houver o reconhecimento pelos jovens e suas famílias do valor da sua oferta formativa qualificante, traduzido em procura e número de alunos matriculados. Por sua vez, no *mundo escolar* as escolas podem apresentar aos jovens e suas famílias ofertas apelativas e interessantes, alinhadas com as suas expectativas e interesses, mas se estiverem desligadas do *mundo laboral* não cumprirão a missão de responder às necessidades do território (ao nível local, regional ou nacional), pelo que o *mundo laboral* dificilmente reconhecerá o valor desta via de ensino. Por último, no *mundo escolar*, os jovens e as famílias poderão procurar qualificações alinhadas com as necessidades do *mundo laboral*, mas se as escolas não apresentarem essa oferta formativa, os jovens serão encaminhados para outra via de ensino ou para qualificações que não desejariam.

Terminamos esta conclusão com uma reflexão sobre limitações deste estudo e sugestões de futuras investigações que, no nosso entender, poderiam complementar e aprofundar a problemática em foco.

No que se refere ao quadro teórico de análise poderia ser mais aprofundado, no sentido de nos ajudar a trazer mais luz sobre a realidade que estudamos, sobre o contexto do ensino secundário e o papel que as escolas profissionais e o ensino profissional têm, atualmente, no sistema educativo português, aos olhos da sociedade, do mercado de trabalho e dos decisores políticos. O recurso a mais lentes teóricas permitiriam aprofundar a compreensão das políticas públicas adotadas, assim como as evoluções e involuções do ensino profissional nos diferentes planos da ação concreta. De qualquer forma, considera-se que os referenciais usados permitem compreender importantes e relevantes dimensões do problema em estudo.

Assim, a conclusão deste estudo leva-nos a um novo patamar de reflexão, a partir do qual gostaríamos de sugerir novas linhas de investigação em pesquisas futuras. Apresentamos de seguida algumas delas.

No *mundo escolar*, seria, em nosso entender, oportuno e relevante, desenvolver investigação sobre a representação social do ensino profissional para as famílias (pais e encarregados de educação), diplomados e alunos do ensino profissional, assim como para os intervenientes no processo de orientação escolar dos alunos do 9.º ano de escolaridade (Direções, Diretores de Turma e Serviços de Orientação Escolar). Perceber como se distingue o *discurso oficial* das *práticas* levadas a cabo no processo de orientação escolar e profissional.

No *mundo político* seria importante estudar as reais condições de acessibilidade/mobilidade para os jovens que pretendem prosseguir estudos em cursos profissionais nas escolas de regiões que não estão infraestruturadas com redes de transportes eficazes em termos de mobilidade. Em que medida esta condição afeta o direito à escolha, a equidade e igualdade de oportunidades destes jovens. Por outro lado, perceber em que medida a oferta formativa aprovada para o território responde aos interesses e expectativas dos jovens e das suas famílias, investigando também sobre a informação prestada em relação à oferta formativa aprovada e da localização das escolas no território.

Ao nível do *mundo laboral*, pensamos que seria importante estudar a representação social e a importância do ensino profissional para os empregadores, complementada com a visão dos diplomados do ensino profissional em exercício de carreira profissional. Poderá o

ensino profissional concorrer com os diplomados do “ensino geral” para obtenção de lugares de elites profissionais?

Estas são propostas que poderão contribuir para ver até que ponto será possível uma maior articulação entre os vários mundos que beneficie o desenvolvimento do ensino profissional em Portugal no futuro.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação – um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Alves, J. M. (1989). Escolas Profissionais. *Cadernos de Economia*, II(6), pp. 31-33.
- Alves, J. M. (1996). *Escolas Profissionais: a teia do (des)contentamento*. [Texto policopiado.]
- Alves, J. M. (1998). A Formação, o emprego e as práticas de recrutamento. Uma nota introdutória de análise a propósito do estudo Os empresários e o mercado do primeiro emprego – estratégias de recrutamento. Porto: Associação Industrial Portuguesa.
- Alves, J. M. (2019). Rever o passado, projetar o futuro. In Luísa Orvalho, José Matias Alves & Joaquim Azevedo (orgs.), *30 anos de ensino profissional: perscrutar as intencionalidades e perspetivar o futuro* (pp. 21-23). Universidade Católica Portuguesa, FEP.
- Alves, J. M. (2020). As metamorfoses do Ensino Profissional – Dinâmicas para a sua afirmação social, escolar e empresarial. In *Educação 2019* (1ª Edição, Vol. 2019, Issue 1, pp. 454–459). CNE – Conselho Nacional de Educação.
- Alves, J. M. (2021). *Mesa redonda Educação e Formação Profissional - Balanço e prespetivas no horizonte 2030*.
<https://www.facebook.com/photo?fbid=10222523211042442&set=pcb.10222523213682508>
- Alves, J. M., Cabral, I. (2021). Critérios para pensar e desenvolver práticas de inovação. In Alves, J. M., Cabral, I. (Eds., pp 6-10), *Dinâmicas e Práticas de Inovação centrada nas Escolas*. Universidade Católica Portuguesa, FEP.
- Almeida, R. (2020). Cursos Profissionais: Um modelo de referência no Ensino Profissssional – Dinâmicas para a sua afirmação social, escolar e empresarial. In *Educação 2019* (1ª Edição, Vol. 2019, Issue 1, pp. 470–479). CNE – Conselho Nacional de Educação.

- Almeida, L. S. & Freire, T. (2017). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Psiquilibrios Edições.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Antunes, F. (2019). Formar uma elite ou educar um povo? Quarenta anos de ensino secundário em democracia. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 89, 53-77.
- Antunes, F. (2020). Democratização, educação profissional e ensino secundário em Portugal (2005-2018): mudanças recentes e sentidos incertos. In Rosanna Barros; Paulo Gomes Lima & Márcio Azevedo (orgs.), *Rumos da educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil* (pp. 18-38). Editora IFRN.
- Astigarraga E., Agirre, A., & Carrera Farran, X. (2017). Innovación y cambio en la Formación Profesional del País Vasco El modelo ETHAZI. *Revista Iberoamericana De Educación*, 74, 55-82. <https://doi.org/10.35362/rie740608>
- Astigarraga, E., & Agirre, A. (2018). A aprendizagem baseada nos desafios da educação profissional do País Basco. *Boletim Técnico Do Senac*, 44(3). <https://doi.org/10.26849/bts.v44i3.725>
- Azevedo, J. (1994). *Avenidas de liberdade* (3^a Edição, revisada e ampliada ed.). Edições Asa.
- Azevedo, J. (2002). *O fim de um ciclo? A educação em Portugal no início do séc XXI*. Edições Asa.
- Azevedo, J. (2009). *Escolas profissionais 1989-2009: As oportunidades e os riscos de uma inovação educacional que viajou da margem para o centro*. Propuesta Educativa.
- Azevedo, J. (2014). Vem aí o corredor do facilitismo escolar? [Parecer enviado ao Conselho Nacional de Educação [texto não publicado]
- Azevedo, J. (2019). Políticas públicas: uma arte de promover o bem comum – O caso das escolas profissionais e do ensino profissional. In L. Orvalho, J. Alves, J. Azevedo (coords.), *30 anos de Ensino Profissional: Perscrutar as intencionalidades e*

perspetivar o futuro. (pp. 10-20). Universidade Católica Portuguesa, FEP.

- Azevedo, J., & Capucha, L. (2022). *Recomendação “Perspetivar o futuro do Ensino Profissional” Recomendação n.º 1/2022*. CNE - Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Recomendacao__Perspetivar_o_futuro_do_Ensino_Profissional.pdf
- Baudelot, C., & Establet R., (1971), *L’Ecole Capitaliste en France*. Francois Maspero.
- Baptista, I. (coord.), Caetano, A. P., Amado, J., Azevedo, M. C., & Pais, S. C. (2020). Carta Ética Spce. *Spce*, 1–19. <https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Edições 70
- Barroso, J. (1987). Do mito da reforma à reforma de um mito. *Aprender* (2, pp. 12-18).
- Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação & Sociedade*, 24 (82), 63-92.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy Symbolic Control and Identity*. Taylor and Francis.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa: Guia Practica*. Ediciones CEAC.
- Bleicher, J. (1980). *Hermenêutica contemporânea*. Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bogdan R. & Taylor, S. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Editorial Paidós.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. ASA.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação*. Fundação Manuel Leão
- Bolívar, A. (2017). El mejoramiento de la escuela: Líneas actuales de investigación. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 51, 5-27.

- Bourdieu, P. (1983). *Campo del Poder y campo intelectual* (J. Dotti, Trad.). Gandhi S.A. (obra original publicada em 1971).
- Bourdieu, P. (1992). *Réponses: Pour une anthropologie réflexive*. Éditions du Seuil.
- Bourdieu P. & Boltanski L. (1976). La production de l'idéologie dominante. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 2, n°2-3, juin 1976. La production de l'idéologie dominante. pp. 3-73.
- Brotas, António (1989). Reestruturar o ensino superior. *Cadernos de Economia*, 6.
- Brunsson, N. (2006). *A Organização da Hipocrisia – os grupos em acção: Dialogar, decidir e agir*. ASA.
- Cabral, I. & Alves, J. M. (2016). Condições políticas, organizacionais e profissionais da promoção do sucesso escolar – ensaio de síntese. In J. Formosinho, J. M. Alves & J. Verdasca (Orgs.), *Nova Organização Pedagógica da Escola – Caminhos de Possibilidades*. (pp. 161-179). Fundação Manuel Leão.
- Cabral, I. (2018). *Inovação Pedagógica e Mudança Educativa – Da teoria à(s) prática(s)*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa
- Cabral, I. (2020, 2 de outubro). As escolas têm de preparar os alunos para a imprevisibilidade do mundo. *Jornal de Negócios*.
- Campolina, L., e Martínez, A. (2013). Fatores favoráveis à inovação: Estudo de caso em uma organização escolar. In *Revista Psicologia: Organizações e trabalho*, 13(3), 325-338.
- Canário (2020). Educação e trabalho: que futuro? In *Educação 2019* (1ª Edição, Vol. 2019, Issue 1, pp. 430–437). CNE – Conselho Nacional de Educação.
- Carbonell Sebarroja, J. (2001). *A Aventura de Inovar: A mudança na escola*. Porto Editora.
- Carbonell Sebarroja, J. (2008). *Una educación para mañana*. Ediciones Octaedro
- Carneiro, R. (2004). *A Educação Primeiro*. Fundação Manuel Leão.
- Cerqueira, M. F. & Martins, A. (2011). A consolidação da Educação e Formação Profissional na Escola Secundária nos últimos 50 anos em Portugal. In *Revista*

Lusófona de Educação, 17, 123–145.

CNE — Conselho Nacional de Educação (2007). *INSISTE Indicadores do Sistema Educativo, 1986-2006* (Rui Santos e Paulo Coelho Dias), CNE.

CNE (2020). *Estado da Educação 2019* (edição de 2020). Autor. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/EE2019_Digital_Site.pdf

CNE (2021). *Estado da Educação 2020* (edição de 2021). Autor. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/EE2020_WEB_04.pdf

Costa, J.A. (2007). *Projectos em educação: Contributos de análise organizacional*. Universidade de Aveiro.

Coutinho, C. (2005). Fundamentos teóricos da Investigação Educativa. In *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)* (pp. 35-100). CIED, Série "Monografias em Educação". Universidade do Minho.

Correia, J.A. (1999). As ideologias educativas nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12, 81-110.

Cozby, P. C. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. Atlas.

Creswell, J. (1994). *Research Design: Qualitative and quantitative approaches*. SAGE Publications.

Dale, R. (1989). *The state end education policy*. Open University Press.

Dale, R. & Pires, E. (1984). Linking education end jobs: the uncertain place of educational credentials. In Broadfoot (org.). *Selection, certification and control* (pp. 51-65).

Duarte, A. I. F. (2015). *Condições de formulação das políticas públicas: o caso da generalização do ensino profissional, 2004-2009*. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&site=eds-live&db=edsrca&AN=rcaap.doctoralthesis.10071.11324>

Esteves, J. M. (2007). Análise de conteúdo. In J. A. Lima, & J. A. Pacheco (Eds.), *Fazer*

investigação. contributos para a elaboração de dissertações e teses. (pp. 105-126).
Porto Editora

- ETAP Escola Profissional (2015). *Projeto Educativo*.
https://www.etap.pt/pdf/qualidade/pe_db.pdf
- ETAP Escola Profissional (2018). *Guião do Aluno e Encarregado de Educação*.
https://www.etap.pt/pdf/odisseia/GUI%C3%83O-ALUNOS-E-ENC.-EDUCA%C3%87%C3%83O-2020_21_AF.pdf
- Figueiredo, A. (2017). *Que Competências para as Novas Gerações? [III]*.
<https://medium.com/@adfig/que-competências-para-as-novas-gerações-iii-e6dd55272a16>
- Figueiredo, A. (2020). *Que escola para a cidadania*. Sinal Aberto.
<https://sinalaberto.pt/que-escola-para-a-cidadania/>
- Flick, U. (1998) *An Introduction to Qualitative Research*. Sage.
- Fullan, M. (2016). *The New Meaning of Educational Change* (5th edition). Routledge.
- Fullan, M. & Quinn, J. (2016). *Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. Corwin.
- Gadamer, H-G., 1975. *Truth and Method* (Barden, G., Cumming, J., Trans. second German edition). Sheed and Ward.
- GEPE-ME (2011). *Estatísticas da Educação 2009/2010: Jovens*. Ministério da Educação.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito: Teoria e prática*. Celta Editora.
- Governo de Portugal (2015). *Grandes Opções do Plano 2016*.
<https://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar>
- Grácio, S. (1986). *Política educativa como tecnologia social: As reformas do ensino técnico de 1948 e 1983*. Livros Horizonte.
- Grácio, R. (1971/1995). Democratização do ensino. In *Obra completa. II – Do ensino* (pp.333-339). Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014). School and system improvement: a narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement, 25*(2), 257-281.
- Janmaat, Jan Germen & et al. (2013). *The Dynamics and Social Outcomes of Education Systems*. Palgrave M.
- Lima, L. (2006). Prefácio à edição portuguesa. In Brunsson, Nils, *A Organização da Hipocrisia – os grupos em acção: Dialogar, decidir e agir* (pp. 3-7). ASA.
- Lima, L. (2020). Autonomia e flexibilidade curricular: quando as escolas são desafiadas pelo governo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, nº especial*, 172-192.
- Martins, E. C., & Martins, S. I. B. (2016). A visão do ensino técnico-profissional português: evolução histórica das medidas e rupturas. In *B. Tec. Sec.*, 42(2), 7–31.
- Melo, A. I., Rodrigues, C., & Rodrigues, C. (2021). *Oferta de ensino profissional secundário em Portugal*.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Neves, O. (Coord.) (2010). ANQ. *Avaliação Externa do Impacto da Expansão dos Cursos Profissionais no Sistema Nacional de Qualificações*. IESE.
- Nóvoa, A. (1999). Os Professores na Virada do Milênio : do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa, 25*(1), 11–20.
- Nóvoa, A. & Alvim, Y. (2022). *Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar*.
- OECD (2015). *Frascati Manual 2015: Guidelines for Collecting and Reporting Data on Research and Experimental Development, The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities*, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239012-en>
- Pacheco, J. A. (1993). *O pensamento e a acção do professor em formação*. [Dissertação de doutoramento não publicada]. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Pintassilgo, J. (2014). A Educação em tempos de Revolução (nos 40 anos da Revolução do 25 de Abril de 1974 em Portugal). In *Espacio, Tiempo y Educación* (vol. 1, núm.

2, pp. 13-19). FahrenHouse Salamanca.

Pires, L. (2004) . Formação de competências, emprego e desenvolvimento social. In *Correio da Educação*, 53.

Presa, A. (2018), *Pactos territoriais para a Educação, Formação e Empregabilidade* [Tese de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, FEP]. Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/36107>

Presa, A., & Alves, J. M. (2019). Como se tece a oferta educativa de natureza profissional no território: entre a encenação dos pactos e a imposição burocrática. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 19, 193–221.

Presa, J. L. (2009). 20 anos de ensino profissional: analisar o passado, olhar o presente e delinear o futuro. In Azevedo, J. & Jacinto, F., *O Ensino Profissional: Analisar o Passado e Olhar o Futuro* (pp. 63-77). Universidade Católica - FEP.

Presa, J. L. (2019, 28 de junho). Temos um modelo que é admirado e cobijado por muitos países. *Jornal Correio da Manhã*, p. 4

Quivy, R. & Campenhoudt (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (4.^a edição). Gradiva.

Rodrigues, C. & Nóvoa, A. (2005). Prefácio. In Canário, R. & Cabrito, B. (org.). *Educação e Formação de Adultos – Mutações e Convergências*, 7-14.

Rodrigues, M. L. (2010). A Escola Pública Pode Fazer a Diferença. In *Sociologia, Problemas e Práticas*, 64, 179–180. <https://doi.org/10.7458/spp2010647790>

Rodrigues, M. L. et al. (2014). A construção do sistema democrático de ensino. In Rodrigues, M. L. (org.), *40 anos de Políticas de Educação em Portugal: A Construção do Sistema Democrático de Ensino* (pp. 35-88). Edições Almedina.

Santos Guerra, M. (2000). *A escola que aprende*. Edições ASA

Schofield, J. W. (1993). Increasing the generalizability of qualitative research. In Hammersley, M. (Ed) *Educational Research: Current Issues* (pp. 91-114). The Open University Press.

- Sebastião, J. (2008). As desigualdades sociais na escola em contexto de massificação. In *Actas do VI Congresso Português de Sociologia*. Universidade Nova de Lisboa.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday.
- Serrano, R. & Zugasti, I. (2015). El futuro del empleo en Euskadi. *Ekonomiaz*, 87, 206-245.
- Silva, A. S. (1991). Prefácio. *Educação tecnológica, anos 90*. Edições ASA.
- Silva, C. (2013), *A Educação Conta? Ensino Profissional e Estratégias de Mobilidade Social em Jovens das Cidades de Barcelona e Lisboa: Um Estudo Comparado*. [Tese de Doutoramento, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias]. Repositório Institucional da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. <http://hdl.handle.net/10437/6119>
- Silva, G. X. (2020). Propostas para que o ensino profissional seja a primeira escolha dos jovens. In *Educação 2019* (1ª Edição, Vol. 2019, Issue 1, pp. 430–437). CNE – Conselho Nacional de Educação.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2012). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: Segundo Bolonha* (3ª ed.). Pactor.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage Publications.
- Stoer, S. (1982). *Educação, Estado e desenvolvimento em Portugal*. Livros Horizonte.
- Stoer, S. (1986). *Educação e mudança social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Afrontamento.
- Stoer, S., Stoleroff, A. & Correia, J. A. (1990), O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação. In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 11-53.
- Tanguy, L. (2008). Retour sur l’histoire de la sociologie du travail en France: Place et rôle de l’Institut des sciences sociales du travail. In *Revue Française de Sociologie*, 49.
- Tavares, F. (2018). O conceito de inovação em educação: Uma revisão necessária. In *Educação, Revista da UFSM*, 44, 1-19.

- Teodoro, A. (1997). *Poder e Participação em Educação*. Edições Universitárias Lusófonas.
- Teodoro, A. (2001). *A Construção Política da Educação: Estado, Políticas Educativas e Mudança Social no Portugal Contemporâneo*. Edições Afrontamento (493pp.).
- Tknika. (2021a). *11-pasos*. <https://ethazi.tknika.eus/wp-content/uploads/sites/29/2021/05/reto-fp-euskadi.pdf>
- Tknika. (2021b). *RETO en el Modelo de Aprendizaje de la FPEuskadi*. <https://ethazi.tknika.eus/wp-content/uploads/sites/29/2021/05/reto-fp-euskadi.pdf>
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian
- UNESCO (2001). *Red de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe*. <http://innovemos.unesco.cl/>
- Vala, J. (2009). Análise de Conteúdo. In: A. S. Silva & J. M. Pinto. *Metodologia das Ciências Sociais*. (15ª ed.; pp. 101-128). Edições Afrontamento
- Vale, I. (2000). *Didáctica da Matemática e Formação Inicial de Professores num Contexto de Resolução de Problemas e de Materiais Manipuláveis*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/26189>
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis, and Interpretation*. Sage Publications.
- Yin, R. K. (2002). *Case study research: design and methods*. SAGE Publications Sage Publications.

Outras fontes

Legislação

Constituição da República Portuguesa

Decreto-Lei n.º 47.480/67, de 2 de janeiro

Decreto-Lei n.º 397/88, de 8 de novembro

Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro

Decreto-Lei n.º 70/93, de 10 de março

Decreto-Lei n.º 4/98, de 8 de janeiro

Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho

Despacho Normativo n.º 194-A/83, de 21 de outubro

Despacho n.º 14758/2004 (2.ª série), de 23 de julho

Lei n.º 5/73, de 25 de julho

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto

Portaria n.º 292-A/2012, de 26 de setembro

Portaria 341/2015, de 9 de outubro

Relatórios

CEDEFOP (2015). La innovación y la formación: aliados del cambio. Nota informativa – 9103 ES. Salónica: CEDEFOP. Recuperado de <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/9103>

Outros documentos

Código de Ética e de Conduta da Universidade Católica do Porto (2015).

Programas dos Governos Constitucionais (do I ao XXII).

APÊNDICES

APÊNDICE I: DESAFIO 1 – INQUÉRITOS A ALUNOS

DESAFIO 1 - ALUNOS(AS)

***Obrigatório**

DESAFIO 1

Este inquérito tem por objetivo recolher informação acerca das perceções e vivências dos alunos que participaram no Desafio 1, entre os dias 27 de setembro e 8 de outubro de 2021.

Este inquérito faz parte de um estudo que pretende acompanhar e avaliar a implementação da metodologia ETHAZI na ETAP Escola Profissional.

Para o efeito, solicitamos a tua colaboração no preenchimento deste questionário. Estimamos que o seu preenchimento demore cerca de 10 minutos.

As respostas são anónimas e confidenciais, servindo apenas para efeitos de investigação. A tua colaboração é muito importante.

Para qualquer dúvida ou esclarecimento adicional, poderá contactar as responsáveis pelo estudo em curso, Angelina Presa (angelinapresa@etap.pt) e Cristina Matos (cristinamatos@etap.pt).

1. CONSENTIMENTO INFORMADO: Aceito participar neste estudo relacionado com a implementação da metodologia ETHAZI na ETAP Escola Profissional. Compreendi a informação atrás facultada acerca do estudo em que irei participar, nomeadamente o carácter voluntário da minha participação no mesmo, tendo-me sido dada a oportunidade de pedir os esclarecimentos necessários. Tomei conhecimento de que será assegurada a confidencialidade dos dados e que poderei abandonar o estudo em qualquer momento, sem que daí me advenham quaisquer desvantagens *

Marcar apenas uma oval.

SIM *Avançar para a pergunta 2*

NÃO *Avançar para a secção 3 (Sem consentimento)*

Com Consentimento

Dados de caracterização do aluno

2. Género *

Marcar apenas uma oval.

MASCULINO

FEMININO

3. IDADE *

4. TURMA E ANO *

Marcar apenas uma oval.

- 21 TMA 10º ANO
- 21 TCP 10º ANO
- 21 TRB 10º ANO
- 21 TDM 10º ANO
- 21 TFOT 10º ANO
- 20 TCSD 11º ANO
- 20 TREC 11º ANO
- 19 TFOT 12º ANO
- 19 TDM 12º ANO
- 21 TDESP 10º ANO
- 20 TDESP 11º ANO
- 19 TDESP 12º ANO
- 21 TCAB 10º ANO
- 21 GPSI 10º ANO
- 21 TAG 10º ANO
- 20 TAG 11º ANO
- 20 GPSI 11º ANO
- 20 MULT 11º ANO
- 20 TSJ 11º ANO
- 19 MULT 12º ANO
- 19 TCSD 12º ANO
- 19 TAG 12º ANO
- 19 CEF INF 2º ANO
- 20 TMA 11º ANO

5. 1. O que pensaste/sentiste quando te revelaram o objetivo do desafio? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nada confiante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito confiante

6. 2. O que pensaste sobre o perfil que obtiveste (gestor/colaborador/criativo/analista) ? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Não corresponde à minha personalidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Corresponde totalmente à minha personalidade

7. 3. O que pensaste/sentiste após a constituição das equipas? (podes selecionar mais do que uma opção) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Entusiasmado(a)
 Expectante
 Curioso
 Receoso
 Dececionado
 Não sei/não respondo

Outra: _____

8. 4. O que pensaste/sentiste durante o desafio? (podes selecionar mais do que uma opção) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Entusiasmado(a)
 Foi fácil trabalhar em equipa
 Senti-me integrado na equipa
 Senti-me à altura das funções que me foram atribuídas
 Gostei de trabalhar em equipa
 Não gostei de trabalhar em equipa
 Não me senti integrado na equipa
 Não fui capaz de desempenhar as minhas funções
 Não sei/não respondo

Outra: _____

9. 5. Recorda as etapas do desafio: Apresentação e conexão com o desafio (1-2); definição de parâmetros (3), obter informação, apresentação e seleção de propostas (4 a 7); planeamento da ação (8); execução, exposição e avaliação de resultados (9 a 11). A tua satisfação, motivação e empenho na realização das etapas foi: *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	
Pouco elevada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> Muito elevada

10. 6. Quais as etapas que consideraste mais fáceis de realizar? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Apresentação e conexão com o desafio (1-2)
- Definição de parâmetros (3)
- Obter informação, apresentação e seleção de propostas (4 a 7);
- Planeamento da ação (8)
- Execução, exposição e avaliação de resultados (9 a 11)

Outra: _____

11. 7. Quais as etapas que consideraste mais difíceis de realizar? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Apresentação e conexão com o desafio (1-2)
- Definição de parâmetros (3)
- Obter informação, apresentação e seleção de propostas (4 a 7);
- Planeamento da ação (8)
- Execução, exposição e avaliação de resultados (9 a 11)

Outra: _____

12. 8. Quais as etapas em que te sentiste mais motivado? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Apresentação e conexão com o desafio (1-2)
- Definição de parâmetros (3)
- Obter informação, apresentação e seleção de propostas (4 a 7);
- Planeamento da ação (8)
- Execução, exposição e avaliação de resultados (9 a 11)

Outra: _____

13. 9. Quais as etapas em que te sentiste menos motivado? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Apresentação e conexão com o desafio (1-2)
- Definição de parâmetros (3)
- Obter informação, apresentação e seleção de propostas (4 a 7);
- Planeamento da ação (8)
- Execução, exposição e avaliação de resultados (9 a 11)

Outra: _____

14. 10. Como te sentiste na realização do desafio? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nada empenhado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito empenhado

15. 11. Numa frase, o que farias diferente? *

16. 12. Numa frase, o que aprendeste de mais relevante? *

17. 13. Numa frase, o que te surpreendeu mais? *

18. 14. Sinto-me mais capaz e confiante para realizar um próximo desafio *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

19. 15. Estou motivado para aprender através desta metodologia *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

20. 16. Em duas ou três frases curtas escreve as tuas dúvidas/angústias/interrogações em relação a esta nova forma de aprender *

21. 17. Indica 3 pontos fortes desta nova forma de aprender *

22. 18. Indica 3 pontos fracos desta nova forma de aprender *

23. 19. Indica, numa frase, o que melhorarias nesta metodologia *

Sem consentimento

Obrigado!!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google

APÊNDICE II -**DESAFIO 1 – INQUÉRITOS A PROFESSORES E FORMADORES**

DESAFIO 1 - Professores/Formadores

Obrigatório*DESAFIO 1**

Este inquérito tem por objetivo recolher informação acerca das perceções e vivências dos alunos que participaram no Desafio 1, entre os dias 27 de setembro e 8 de outubro de 2021.

Este inquérito faz parte de um estudo que pretende acompanhar e avaliar a implementação da metodologia ETHAZI na ETAP Escola Profissional.

Para o efeito, solicitamos a sua colaboração no preenchimento deste questionário. Estimamos que o seu preenchimento demore cerca de 10 minutos.

As respostas são anónimas e confidenciais, servindo apenas para efeitos de investigação. A sua colaboração é muito importante.

Para qualquer dúvida ou esclarecimento adicional, poderá contactar as responsáveis pelo estudo em curso, Angelina Presa (angelinapresa@etap.pt) e Cristina Matos (cristinamatos@etap.pt).

1. CONSENTIMENTO INFORMADO: Aceito participar neste estudo relacionado com a implementação da metodologia ETHAZI na ETAP Escola Profissional *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

2. CONSENTIMENTO INFORMADO: Compreendi a informação atrás facultada acerca do estudo em que irei participar, nomeadamente o carácter voluntário da minha participação no mesmo, tendo-me sido dada a oportunidade de pedir os esclarecimentos necessários. *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

3. CONSENTIMENTO INFORMADO: Tomei conhecimento de que será assegurada a confidencialidade dos dados e que poderei abandonar o estudo em qualquer momento, sem que daí me advenham quaisquer desvantagens *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

Dados de caracterização do professor/formador

4. Género *

Marcar apenas uma oval.

MASCULINO

FEMININO

5. IDADE *

6. ÁREA DE LECIONAÇÃO *

Marcar tudo o que for aplicável.

SOCIOCULTURAL

CIENTÍFICA

TÉCNICA

7. 1. Antes de iniciar a condução do desafio enuncie o seu maior receio *

8. 2. Antes de iniciar a condução do desafio enuncie a maior dificuldade que esperava ter *

9. 3. Numa frase, descreva a reação dos alunos quando lhes foi explicado o desafio que iriam desenvolver *

10. 4. Elabore uma breve descrição (máximo de 150 palavras) sobre a satisfação, motivação e empenho dos alunos na realização das várias etapas: apresentação e conexão com o desafio (1-2); definição de parâmetros (3), obter informação, apresentação de propostas (4 a 7); planeamento da ação (8); execução, exposição e avaliação de resultados (9 a 11) *

11. 5. Enuncie as três principais dificuldades que sentiu na condução do desafio *

12. 6. Numa frase, escreva como se sentiu (em termos cognitivos, emocionais, relacionais...) na implementação do desafio *

13. 7. Numa frase, descreva o que faria diferente: *

14. 8. Numa frase, descreva o que mais aprendeu: *

15. 9. Numa frase, descreva o que mais o surpreendeu: *

16. 10. Após a condução do Desafio 1, sinto-me mais capaz e confiante para conduzir um próximo desafio *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Concordo parcialmente
- Discordo
- Não sei/não respondo

17. 11. Após a condução do Desafio 1, estou motivado para implementar esta metodologia de ensino e aprendizagem *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Concordo parcialmente
- Discordo
- Não sei/não respondo

18. 12. De forma breve, escreva as suas principais dúvidas, angústias ou interrogações em relação à implementação desta metodologia *

19. 13. Através da adoção desta metodologia de ensino e aprendizagem identifique 3 pontos fortes *

20. 14. Através da adoção desta metodologia de ensino e aprendizagem identifique 3 pontos fracos *

21. 15. Tendo em conta a sua experiência na implementação do Desafio 1, apresente três propostas de aperfeiçoamento da metodologia *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

APÊNDICE III - DESAFIO 2 – INQUÉRITOS A ALUNOS

DESAFIO 2 - ALUNOS(AS)

O email do inquirido (**null**) foi gravado ao enviar este formulário.

***Obrigatório**

DESAFIO 2

Este inquérito tem por objetivo recolher informação acerca das perceções e vivências dos alunos que participaram no Desafio 2.

Este inquérito faz parte de um estudo que pretende acompanhar e avaliar a implementação da metodologia ETHAZI na ETAP Escola Profissional.

Para o efeito, solicitamos a tua colaboração no preenchimento deste questionário. Estimamos que o seu preenchimento demore cerca de 10 minutos.

As respostas são anónimas e confidenciais, servindo apenas para efeitos de investigação. A tua colaboração é muito importante.

Para qualquer dúvida ou esclarecimento adicional, poderá contactar as responsáveis pelo estudo em curso, Angelina Presa (angelinapresa@etap.pt) e Cristina Matos (cristinamatos@etap.pt).

1. CONSENTIMENTO INFORMADO: Aceito participar neste estudo relacionado com a implementação da metodologia ETHAZI na ETAP Escola Profissional. Compreendi a informação atrás facultada acerca do estudo em que irei participar, nomeadamente o carácter voluntário da minha participação no mesmo, tendo-me sido dada a oportunidade de pedir os esclarecimentos necessários. Tomei conhecimento de que será assegurada a confidencialidade dos dados e que poderei abandonar o estudo em qualquer momento, sem que daí me advenham quaisquer desvantagens *

Marcar apenas uma oval.

SIM *Avançar para a pergunta 3*

NÃO *Avançar para a secção 3 (Sem consentimento)*

Com Consentimento

Dados de caracterização do aluno

2. Género *

Marcar apenas uma oval.

MASCULINO

FEMININO

3. IDADE *

4. TURMA E ANO *

Marcar apenas uma oval.

- 21 TMA 10º ANO
- 21 TCP 10º ANO
- 21 TRB 10º ANO
- 21 TDM 10º ANO
- 21 TFOT 10º ANO
- 20 TCSD 11º ANO
- 20 TREC 11º ANO
- 21 TDESP 10º ANO
- 20 TDESP 11º ANO
- 19 TDESP 12º ANO
- 21 TCAB 10º ANO
- 21 GPSI 10º ANO
- 21 TAG 10º ANO
- 20 TAG 11º ANO
- 20 GPSI 11º ANO
- 20 MULT 11º ANO
- 20 TSJ 11º ANO
- 20 TMA 11º ANO

5. 1. O que pensaste/sentiste quando te revelaram o objetivo do desafio? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nada confiante Muito confiante

6. 2. O que pensaste sobre o perfil que obtiveste (gestor/colaborador/criativo/analista) ? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Não corresponde à minha personalidade Corresponde totalmente à minha personalidade

7. 3. O que pensaste/sentiste após a constituição das equipas? (podes selecionar mais do que uma opção) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Entusiasmado(a)
- Expectante
- Curioso
- Receoso
- Dececionado
- Não sei/não respondo

Outra: _____

8. 4. O que pensaste/sentiste durante o desafio? (podes selecionar mais do que uma opção) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Entusiasmado(a)
- Foi fácil trabalhar em equipa
- Senti-me integrado na equipa
- Senti-me à altura das funções que me foram atribuídas
- Gostei de trabalhar em equipa
- Não gostei de trabalhar em equipa
- Não me senti integrado na equipa
- Não fui capaz de desempenhar as minhas funções
- Não sei/não respondo

Outra: _____

9. 5. Recorda as etapas do desafio: Apresentação e conexão com o desafio (1-2); definição de parâmetros (3), obter informação, apresentação e seleção de propostas (4 a 7); planeamento da ação (8); execução, exposição e avaliação de resultados (9 a 11). A tua satisfação, motivação e empenho na realização das etapas foi: *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Pouco elevada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito elevada

10. 6. Quais as etapas que consideraste mais fáceis de realizar? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Apresentação e conexão com o desafio (1-2)
- Definição de parâmetros (3)
- Obter informação, apresentação e seleção de propostas (4 a 7);
- Planeamento da ação (8)
- Execução, exposição e avaliação de resultados (9 a 11)

Outra: _____

11. 7. Quais as etapas que consideraste mais difíceis de realizar? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Apresentação e conexão com o desafio (1-2)
- Definição de parâmetros (3)
- Obter informação, apresentação e seleção de propostas (4 a 7);
- Planeamento da ação (8)
- Execução, exposição e avaliação de resultados (9 a 11)

Outra: _____

12. 8. Quais as etapas em que te sentiste mais motivado? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Apresentação e conexão com o desafio (1-2)
- Definição de parâmetros (3)
- Obter informação, apresentação e seleção de propostas (4 a 7);
- Planeamento da ação (8)
- Execução, exposição e avaliação de resultados (9 a 11)

Outra: _____

13. 9. Quais as etapas em que te sentiste menos motivado? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Apresentação e conexão com o desafio (1-2)
- Definição de parâmetros (3)
- Obter informação, apresentação e seleção de propostas (4 a 7);
- Planeamento da ação (8)
- Execução, exposição e avaliação de resultados (9 a 11)

Outra: _____

14. 10. Como te sentiste na realização do desafio? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nada empenhado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito empenhado

15. 11. Numa frase, o que farias diferente? *

16. 12. Numa frase, o que aprendeste de mais relevante? *

17. 13. Numa frase, o que te surpreendeu mais? *

18. 14. Sinto-me mais capaz e confiante para realizar um próximo desafio *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

19. 15. Estou motivado para aprender através desta metodologia *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

20. 16. Em duas ou três frases curtas escreve as tuas dúvidas/angústias/interrogações em relação a esta nova forma de aprender *

21. 17. Indica 3 pontos fortes desta nova forma de aprender *

22. 18. Indica 3 pontos fracos desta nova forma de aprender *

23. 19. Indica, numa frase, o que melhorarias nesta metodologia *

Sem consentimento

Obrigado!!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google

APÊNDICE IV -**DESAFIO 2 – INQUÉRITOS A PROFESSORES E FORMADORES**

DESAFIO 2 - Professores/Formadores

Obrigatório*DESAFIO 2**

Este inquérito tem por objetivo recolher informação acerca das perceções e vivências dos alunos que participaram no Desafio 2.

Este inquérito faz parte de um estudo que pretende acompanhar e avaliar a implementação da metodologia ETHAZI na ETAP Escola Profissional.

Para o efeito, solicitamos a sua colaboração no preenchimento deste questionário. Estimamos que o seu preenchimento demore cerca de 10 minutos.

As respostas são anónimas e confidenciais, servindo apenas para efeitos de investigação. A sua colaboração é muito importante.

Para qualquer dúvida ou esclarecimento adicional, poderá contactar as responsáveis pelo estudo em curso, Angelina Presa (angelinapresa@etap.pt) e Cristina Matos (cristinamatos@etap.pt).

1. CONSENTIMENTO INFORMADO: Aceito participar neste estudo relacionado com a implementação da metodologia ETHAZI na ETAP Escola Profissional *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

2. CONSENTIMENTO INFORMADO: Compreendi a informação atrás facultada acerca do estudo em que irei participar, nomeadamente o carácter voluntário da minha participação no mesmo, tendo-me sido dada a oportunidade de pedir os esclarecimentos necessários. *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

3. CONSENTIMENTO INFORMADO: Tomei conhecimento de que será assegurada a confidencialidade dos dados e que poderei abandonar o estudo em qualquer momento, sem que daí me advenham quaisquer desvantagens *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

Dados de caracterização do professor/formador

4. Género *

Marcar apenas uma oval.

MASCULINO

FEMININO

5. IDADE *

6. ÁREA DE LECIONAÇÃO *

Marcar tudo o que for aplicável.

SOCIOCULTURAL

CIENTÍFICA

TÉCNICA

7. 1. Antes de iniciar a condução do desafio enuncie o seu maior receio *

8. 2. Antes de iniciar a condução do desafio enuncie a maior dificuldade que esperava ter *

9. 3. Numa frase, descreva a reação dos alunos quando lhes foi explicado o desafio que iriam desenvolver *

10. 4. Elabore uma breve descrição (máximo de 150 palavras) sobre a satisfação, motivação e empenho dos alunos na realização das várias etapas: apresentação e conexão com o desafio (1-2); definição de parâmetros (3), obter informação, apresentação de propostas (4 a 7); planeamento da ação (8); execução, exposição e avaliação de resultados (9 a 11) *

11. 5. Enuncie as três principais dificuldades que sentiu na condução do desafio *

12. 6. Numa frase, escreva como se sentiu (em termos cognitivos, emocionais, relacionais...) na implementação do desafio *

13. 7. Numa frase, descreva o que faria diferente: *

14. 8. Numa frase, descreva o que mais aprendeu: *

15. 9. Numa frase, descreva o que mais o surpreendeu: *

16. 10. Após a condução do Desafio 2, sinto-me mais capaz e confiante para conduzir um próximo desafio *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Concordo parcialmente
- Discordo
- Não sei/não respondo

17. 11. Após a condução do Desafio 2, estou motivado para implementar esta metodologia de ensino e aprendizagem *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Concordo parcialmente
- Discordo
- Não sei/não respondo

18. 12. De forma breve, escreva as suas principais dúvidas, angústias ou interrogações em relação à implementação desta metodologia *
-

19. 13. Através da adoção desta metodologia de ensino e aprendizagem identifique 3 pontos fortes *
-

20. 14. Através da adoção desta metodologia de ensino e aprendizagem identifique 3 pontos fracos *
-

21. 15. Tendo em conta a sua experiência na implementação do Desafio 2, apresente três propostas de aperfeiçoamento da metodologia *
-

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google

APÊNDICE V -**DESAFIO 3 – INQUÉRITOS A ALUNOS****DESAFIO 3 - ALUNOS(AS)**

O email do inquirido (**null**) foi gravado ao enviar este formulário.

***Obrigatório**

DESAFIO 3

Este inquérito tem por objetivo recolher informação acerca das perceções e vivências dos alunos que participaram no Desafio 3.

Este inquérito faz parte de um estudo que pretende acompanhar e avaliar a implementação da metodologia ETHAZI na ETAP Escola Profissional.

Para o efeito, solicitamos a tua colaboração no preenchimento deste questionário. Estimamos que o seu preenchimento demore cerca de 10 minutos.

As respostas são anónimas e confidenciais, servindo apenas para efeitos de investigação. A tua colaboração é muito importante.

Para qualquer dúvida ou esclarecimento adicional, poderá contactar as responsáveis pelo estudo em curso, Angelina Presa (angelinapresa@etap.pt) e Cristina Matos (cristinamatos@etap.pt).

1. **CONSENTIMENTO INFORMADO:** Aceito participar neste estudo relacionado com a implementação da metodologia ETHAZI na ETAP Escola Profissional. Compreendi a informação atrás facultada acerca do estudo em que irei participar, nomeadamente o carácter voluntário da minha participação no mesmo, tendo-me sido dada a oportunidade de pedir os esclarecimentos necessários. Tomei conhecimento de que será assegurada a confidencialidade dos dados e que poderei abandonar o estudo em qualquer momento, sem que daí me advenham quaisquer desvantagens *

Marcar apenas uma oval.

SIM *Avançar para a pergunta 3*

NÃO *Avançar para a secção 3 (Sem consentimento)*

Com Consentimento**Dados de caracterização do aluno**

2. **Género ***

Marcar apenas uma oval.

MASCULINO

FEMININO

3. IDADE *

4. TURMA E ANO *

Marcar apenas uma oval.

- 21 TMA 10º ANO
- 21 TCP 10º ANO
- 21 TRB 10º ANO
- 21 TDM 10º ANO
- 21 TFOT 10º ANO
- 20 TCSD 11º ANO
- 20 TREC 11º ANO
- 21 TDESP 10º ANO
- 20 TDESP 11º ANO
- 19 TDESP 12º ANO
- 21 TCAB 10º ANO
- 21 GPSI 10º ANO
- 21 TAG 10º ANO
- 20 TAG 11º ANO
- 20 GPSI 11º ANO
- 20 MULT 11º ANO
- 20 TSJ 11º ANO
- 20 TMA 11º ANO

5. 1. O que pensaste/sentiste quando te revelaram o objetivo do desafio? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Nada confiante Muito confiante

6. 2. O que pensaste sobre o perfil que obtiveste (gestor/colaborador/criativo/analista) ? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Não corresponde à minha personalidade Corresponde totalmente à minha personalidade

7. 3. O que pensaste/sentiste após a constituição das equipas? (podes selecionar mais do que uma opção) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Entusiasmado(a)
 Expectante
 Curioso
 Receoso
 Dececionado
 Não sei/não respondo

Outra: _____

8. 4. O que pensaste/sentiste durante o desafio? (podes selecionar mais do que uma opção) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Entusiasmado(a)
 Foi fácil trabalhar em equipa
 Senti-me integrado na equipa
 Senti-me à altura das funções que me foram atribuídas
 Gostei de trabalhar em equipa
 Não gostei de trabalhar em equipa
 Não me senti integrado na equipa
 Não fui capaz de desempenhar as minhas funções
 Não sei/não respondo

Outra: _____

9. 5. Recorda as etapas do desafio: Apresentação e conexão com o desafio (1-2); definição de parâmetros (3), obter informação, apresentação e seleção de propostas (4 a 7); planeamento da ação (8); execução, exposição e avaliação de resultados (9 a 11). A tua satisfação, motivação e empenho na realização das etapas foi: *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	
Pouco elevada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito elevada

10. 6. Quais as etapas que consideraste mais fáceis de realizar? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Apresentação e conexão com o desafio (1-2)
- Definição de parâmetros (3)
- Obter informação, apresentação e seleção de propostas (4 a 7);
- Planeamento da ação (8)
- Execução, exposição e avaliação de resultados (9 a 11)

Outra: _____

11. 7. Quais as etapas que consideraste mais difíceis de realizar? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Apresentação e conexão com o desafio (1-2)
- Definição de parâmetros (3)
- Obter informação, apresentação e seleção de propostas (4 a 7);
- Planeamento da ação (8)
- Execução, exposição e avaliação de resultados (9 a 11)

Outra: _____

12. 8. Quais as etapas em que te sentiste mais motivado? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Apresentação e conexão com o desafio (1-2)
- Definição de parâmetros (3)
- Obter informação, apresentação e seleção de propostas (4 a 7);
- Planeamento da ação (8)
- Execução, exposição e avaliação de resultados (9 a 11)

Outra: _____

13. 9. Quais as etapas em que te sentiste menos motivado? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Apresentação e conexão com o desafio (1-2)
- Definição de parâmetros (3)
- Obter informação, apresentação e seleção de propostas (4 a 7);
- Planeamento da ação (8)
- Execução, exposição e avaliação de resultados (9 a 11)

Outra: _____

14. 10. Como te sentiste na realização do desafio? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nada empenhado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito empenhado

15. 11. Numa frase, o que farias diferente? *

16. 12. Numa frase, o que aprendeste de mais relevante? *

17. 13. Numa frase, o que te surpreendeu mais? *

18. 14. Sinto-me mais capaz e confiante para realizar um próximo desafio *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

19. 15. Estou motivado para aprender através desta metodologia *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

20. 16. Em duas ou três frases curtas escreve as tuas dúvidas/angústias/interrogações em relação a esta nova forma de aprender *

21. 17. Indica 3 pontos fortes desta nova forma de aprender *

22. 18. Indica 3 pontos fracos desta nova forma de aprender *

23. 19. Indica, numa frase, o que melhorarias nesta metodologia *

Sem consentimento

Obrigado!!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google

APÊNDICE VI -**DESAFIO 3 – INQUÉRITOS A PROFESSORES E FORMADORES**

DESAFIO 3 - Professores/Formadores

Obrigatório*DESAFIO 3**

Este inquérito tem por objetivo recolher informação acerca das perceções e vivências dos alunos que participaram no Desafio 3.

Este inquérito faz parte de um estudo que pretende acompanhar e avaliar a implementação da metodologia ETHAZI na ETAP Escola Profissional.

Para o efeito, solicitamos a sua colaboração no preenchimento deste questionário. Estimamos que o seu preenchimento demore cerca de 10 minutos.

As respostas são anónimas e confidenciais, servindo apenas para efeitos de investigação. A sua colaboração é muito importante.

Para qualquer dúvida ou esclarecimento adicional, poderá contactar as responsáveis pelo estudo em curso, Angelina Presa (angelinapresa@etap.pt) e Cristina Matos (cristinamatos@etap.pt).

1. CONSENTIMENTO INFORMADO: Aceito participar neste estudo relacionado com a implementação da metodologia ETHAZI na ETAP Escola Profissional *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

2. CONSENTIMENTO INFORMADO: Compreendi a informação atrás facultada acerca do estudo em que irei participar, nomeadamente o carácter voluntário da minha participação no mesmo, tendo-me sido dada a oportunidade de pedir os esclarecimentos necessários. *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

3. CONSENTIMENTO INFORMADO: Tomei conhecimento de que será assegurada a confidencialidade dos dados e que poderei abandonar o estudo em qualquer momento, sem que daí me advenham quaisquer desvantagens *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

Dados de caracterização do professor/formador

4. Género *

Marcar apenas uma oval.

MASCULINO

FEMININO

5. IDADE *

6. ÁREA DE LECIONAÇÃO *

Marcar tudo o que for aplicável.

SOCIOCULTURAL

CIENTÍFICA

TÉCNICA

7. 1. Antes de iniciar a condução do desafio enuncie o seu maior receio *

8. 2. Antes de iniciar a condução do desafio enuncie a maior dificuldade que esperava ter *

9. 3. Numa frase, descreva a reação dos alunos quando lhes foi explicado o desafio que iriam desenvolver *

10. 4. Elabore uma breve descrição (máximo de 150 palavras) sobre a satisfação, motivação e empenho dos alunos na realização das várias etapas: apresentação e conexão com o desafio (1-2); definição de parâmetros (3), obter informação, apresentação de propostas (4 a 7); planeamento da ação (8); execução, exposição e avaliação de resultados (9 a 11) *

11. 5. Enuncie as três principais dificuldades que sentiu na condução do desafio *

12. 6. Numa frase, escreva como se sentiu (em termos cognitivos, emocionais, relacionais...) na implementação do desafio *

13. 7. Numa frase, descreva o que faria diferente: *

14. 8. Numa frase, descreva o que mais aprendeu: *

15. 9. Numa frase, descreva o que mais o surpreendeu: *

16. 10. Após a condução do Desafio 3, sinto-me mais capaz e confiante para conduzir um próximo desafio *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Concordo parcialmente
- Discordo
- Não sei/não respondo

17. 11. Após a condução do Desafio 3, estou motivado para implementar esta metodologia de ensino e aprendizagem *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Concordo parcialmente
- Discordo
- Não sei/não respondo

18. 12. De forma breve, escreva as suas principais dúvidas, angústias ou interrogações em relação à implementação desta metodologia *

19. 13. Através da adoção desta metodologia de ensino e aprendizagem identifique 3 pontos fortes *

20. 14. Através da adoção desta metodologia de ensino e aprendizagem identifique 3 pontos fracos *

21. 15. Tendo em conta a sua experiência na implementação do Desafio 3, apresente três propostas de aperfeiçoamento da metodologia *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google