

Ensino profissional em Portugal: motivações e desafios da conceção à atualidade³²

Richelme Costa

CIIE-Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto; richelme.costa@gmail.com

Carlinda Leite

CIIE-Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto; carlinda@fpce.up.pt

Angélica Monteiro

CIIE-Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto; armonteiro@fpce.up.pt

Resumo: Em Portugal, o ensino secundário profissionalizante tem como objetivos a qualificação profissional e a preparação dos jovens para o mercado de trabalho, além de contribuir para a valorização pessoal e a inclusão social dos estudantes. Passados mais de trinta anos desde a criação das escolas (públicas e privadas) profissionais de nível III (Decreto-Lei n.º 26/1989), observa-se a manutenção de alguns aspetos que estiveram no momento inicial, nomeadamente o envolvimento com a comunidade escolar, enraizamento local, democratização do ensino e acesso ao mercado de trabalho (Azevedo, 2018), mas também a persistência de algumas situações de desigualdade, principalmente quando comparando os contextos litoral e interior (Pereira, & Reis, 2012; Barbosa, 2023). Tendo esta situação por referência, este artigo dá a conhecer um estudo que está a ser desenvolvido com os objetivos de compreender as razões que estiveram na base da criação das escolas profissionais de nível III e identificar os principais desafios que se colocam a esta via de ensino, a partir de indicadores de inclusão, igualdade e justiça social (Cortesão, 2010; Baker et al. 2004; Fraser, 2002). Do ponto de vista metodológico, procedeu-se a uma análise documental, complementada por uma entrevista semiestruturada com um dos idealizadores da medida política que criou o ensino profissional em Portugal. Os resultados, interpretados pela técnica de análise de conteúdo, apontam para: o ensino profissional ter sido criado como opção para os jovens seguirem estudos em contexto que não fosse restrito ao ensino liceal; a possibilidade de aquisição de uma profissão sem necessidade de frequentar um curso de ensino superior. De entre os desafios atuais que esta via de ensino enfrenta, destaca-se o reconhecimento e a valorização da imagem social desta formação e da rutura com a imagem negativa que está, muitas vezes, associada ao ensino profissional. O estudo permitiu-nos ainda reconhecer a importância do ensino profissional no contexto português, as principais razões que motivaram a sua conceção, além de nos dar a conhecer oportunidades de melhoria para essa via de ensino e seus respetivos ecossistemas.

Palavras-chave: Ensino profissional; Inclusão; Jovens; Comunidade escolar.

Abstract: In Portugal, secondary vocational education aims to provide professional qualifications and prepare young people for the job market, as well as contributing to students' personal development and social inclusion. More than thirty years on from the creation of level III vocational schools (public and private; Decree-Law no. 26/1989), we can see that some aspects that were in place at the outset have been

³² Este trabalho foi apoiado por fundos europeus, através do Fundo Social Europeu (FSE), e por fundos nacionais, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP (FCT) (bolsa de doutoramento com a ref.ª UI/BD/154387/2023). Foi também apoiado pela FCT, IP no âmbito do Financiamento Plurianual do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) (projetos com as ref.as UIDB/00167/2020 e UIDP/00167/2020).

maintained, namely involvement with the school community, local roots, democratization of education and access to the job market (Azevedo, 2018), but also the persistence of some situations of inequality, especially when comparing coastal and inland contexts (Pereira, & Reis, 2012; Barbosa, 2023). With this situation in mind, this article reports on a study being carried out with the aim of understanding the reasons behind the creation of level III vocational schools and identifying the main challenges facing this form of education, based on indicators of inclusion, equality and social justice (Cortesão, 2010; Baker et al. 2004; Fraser, 2002). From a methodological point of view, a documentary analysis was conducted, complemented by a semi-structured interview with one of the creators of the political measure that created vocational education in Portugal. The results, interpreted using the content analysis technique, point to: vocational education having been created as an option for young people to pursue studies in a context that was not restricted to high school; the possibility of acquiring a profession without the need to attend a higher education course. Among the current challenges facing this route of education, we highlight the recognition and appreciation of the social image of this training and the break with the negative image that is often associated with vocational education. The study also allowed us to recognize the importance of vocational education in the Portuguese context, the main reasons that motivated its conception, as well as revealing opportunities for improvement for this education pathway and its respective ecosystems.

Keywords: Vocational education; Inclusion; Young people; School community.

Ensino Profissional em Portugal

Em Portugal, o ensino profissional é uma modalidade de ensino secundário que tem como objetivo preparar os estudantes para o mundo do trabalho, fornecendo conhecimentos técnicos e práticos em determinadas áreas profissionais. Esta modalidade formativa está disponível em escolas profissionais (públicas e privadas), em escolas secundárias com cursos profissionais e em centros de formação profissional desde 1989, através Decreto-Lei n.º 26/1989 de 21 de janeiro, que está na génese da criação das Escolas e Cursos Profissionais de nível III.

Uma das principais características do ensino profissional em Portugal é a sua ênfase na integração entre a formação escolar e a formação em contexto de trabalho. Os estudantes têm a oportunidade de adquirir conhecimentos teóricos e competências práticas relacionadas com as áreas profissionais escolhidas, e realizarem estágios em empresas ou instituições relacionadas com os seus cursos. Isso permite que esses formandos apliquem os conhecimentos adquiridos em situações reais de trabalho, preparando-os para o mercado de trabalho (Azevedo, 2018; Barbosa, 2023).

Embora a medida política que concebeu a via de ensino profissional em Portugal seja de 1989, ela foi antecedida e acompanhada por uma série de eventos paralelos que tinham como objetivo, por um lado, aumentar os níveis de escolaridade da população e, por outro lado, proporcionar igualdade no acesso ao ensino e diversidade no que se refere a uma vida profissionalmente ativa. A linha do tempo proposta por Antunes (2019) possibilita visualizar as diferentes políticas educativas no contexto português:

Figura 1. Políticas educativas no Contexto Português

	Projetos político-educativos para o ensino secundário	Medidas emblemáticas
1974-1980	Responder à demanda social (e democratizar)	1975, unificação do então ciclo inferior do ensino secundário (7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade); 1978, unificação do ciclo superior do ensino secundário (10.º e 11.º anos de escolaridade)
1980-1985	Diversificação e controlo social num sistema de ensino secundário de elites em transição	1980, 12.º ano, via ensino/via profissionalizante; 1983, cursos técnico-profissionais (10.º, 11.º e 12.º anos)
1986-1996	Generalização mitigada, entre ensino secundário preparatório de elites e terminal de massas	(1986, Lei de Bases do Sistema Educativo); 1987, 9 anos de escolaridade básica obrigatória; 1989/1993, reforma curricular do ensino secundário, criação dos cursos e escolas profissionais; 1996, regresso dos exames de conclusão do ensino secundário (primeira geração de jovens que conclui 9 anos de escolaridade obrigatória)
1996-2005	Generalização mitigada entre ensino secundário preparatório de elites e terminal de massas	Conjunção de políticas de oferta, de acesso e de avaliação
2004/5-2011	Universalizar o ensino secundário: democratização quantitativa	2004/2005, integração dos cursos profissionais (CP) no sistema público de ensino secundário; 2006, extinção do exame final para concluir o ensino secundário regular nos cursos tecnológicos; 2009, aprovação da escolaridade obrigatória de 12 anos.
2011-2014	Fabricar a desigualdade num sistema universal: dualizar, desescolarizar, privatizar	2012, entrada em vigor da escolaridade obrigatória de 12 anos; contenção da oferta pública (e privada), de CP; expansão de cursos de aprendizagem (CA); alteração do modelo de avaliação nos CP para acesso ao ensino superior; 2013, alteração do currículo dos CP; criação de cursos vocacionais secundários e cursos superiores técnicos profissionais.

Fonte: Fátima Antunes (2019).

Embora Antunes defenda a ideia de uma lenta democratização do ensino secundário em Portugal, o Ensino Profissional não se reduz, apenas, a uma via de ensino mas pode vir a ser considerado um marco na vida dos estudantes e das suas respetivas comunidades. Essa afirmação vem do pressuposto apresentado por Gomes et al. (2002) quando defende a ideia de que a conceção de juventude está associada à escolaridade obrigatória. Portanto, um jovem que segue um percurso académico para o ensino superior apropria-se de outras características sociais e acaba por prolongar a sua dependência económica. Neste sentido, o Ensino Profissional acaba por trazer não apenas outras vias de acesso ao ensino, mas também novos conceitos acerca dos estudos sobre juventude, como por exemplo, desmistificar o mito de uma “juventude homogénea”.

De acordo com Doroftei (2020), esse efeito de inclusão social é sentido pelos jovens considerando que estes durante a sua formação profissional têm a possibilidade de aplicar a teoria em contextos práticos, o que constitui maior motivação para a aprendizagem. Outros fatores também são destacados como, por exemplo, a relação dos jovens com os docentes, o sentido de aceitação e a proximidade com a comunidade. Neste mesmo estudo, Doroftei (2020) reforça, ainda, a importância de estudar os impactos sobre a imagem social do ensino profissional e de que forma esse tópico pode afetar os jovens que frequentam estes cursos.

A fragilidade identificada por Doroftei também está presente no relatório Cedefop (2014) sobre o ensino profissional, quando referiu que esta via de ensino, naquela altura, era vista como uma opção de educação de “segunda escolha”, por muitos jovens e suas famílias, em grande parte devido ao estigma social que o acompanhava. Essa informação pode ser confirmada pelo inquérito Eurobarómetro realizado pela Comissão

Europeia em 2011, e intitulado “Atitudes face ao ensino e formação profissional”, que constatou que 71% dos 26840 inquiridos tinham uma visão positiva face ao ensino profissional; porém apenas 27% destes inquiridos colocaram o ensino profissional como primeira opção de escolha para a formação de seus filhos, o que representava uma disparidade em relação ao ensino dito regular e tenha feito com que a Cedefop recomendasse, no relatório (2014, p. 15), a reformulação de políticas do ensino profissional inicial de jovens capaz de garantir maior paridade com o ensino regular.

Metodologia

O estudo aqui apresentado teve por objetivos:

- Compreender as razões que estiveram na base da criação das escolas profissionais;
- Identificar os principais desafios que se colocam a esta via de ensino, a partir de indicadores de inclusão, igualdade e justiça social (Cortesão, 2010; Baker et al. 2004; Fraser, 2002).

Do ponto de vista metodológico, procedeu-se a uma análise documental (Cellard, 2008; Lima Junior et al., 2021). Os documentos analisados foram: Decreto-Lei n.º 26/1989, de 21 de janeiro - Cria Escolas e Cursos Profissionais; Relatórios Cedefop (Cedefop, 2014, 2021); Vocational education and training in Europe – Portugal (DGERT, 2016); Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória – PASEO (Portugal, 2017); Reference framework of competences for democratic culture (Conselho da Europa, CE, 2018); Quadro Dinâmico de Referência de Competência Digital para Portugal (Portugal, 2019); Caracterização do ensino e formação profissional em Portugal: Análise de dados secundários 2015-2019 (Barbosa, 2019); Plano de Ação para a Transição Digital (Portugal, 2020); Programa Iniciativa Nacional Competências Digitais e.2030 — INCoDe.2030 (Portugal, 2021); Como valorizar o ensino profissional? Dilemas, desafios e oportunidades (Barbosa, 2023).

Este procedimento permitiu identificar os conceitos mobilizados pelas instituições de ensino e as suas intenções face ao ecossistema e envolvimento com a comunidade ao seu redor. A análise foi complementada por uma entrevista semiestruturada (Crussoé & Pessoa, 2022; Lakatos & Marconi, 2010) com um dos idealizadores da medida política que criou o ensino profissional em Portugal. Os dados provenientes da entrevista, foram alvo de análise de conteúdo (Bardin, 2016; Mayring, 2000; Silva & Fossá, 2015) com recurso ao software NVivo.

A justiça social, a igualdade e a inclusão digital como indicadores de análise do ensino profissional

A justiça social, a igualdade e a inclusão digital estão intrinsecamente relacionadas e são componentes fundamentais para a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva. Esses três pilares considerados importantes para uma análise do campo educacional, apoiam-se em Santomé (2013) quando este sustenta a ideia de que uma escola (ecossistema educativo), para ser sustentável, precisa de ter em conta as necessidades e urgências de todos os grupos sociais envolvidos no processo. O envolvimento de todos, como é sugerido pelo autor, só é possível através de um entendimento das teorias de justiça social e a garantia de uma prática eficaz está totalmente relacionada com os princípios de igualdade.

A justiça social refere-se ao princípio de garantir igualdade de oportunidades, recursos e direitos para todos os membros de uma sociedade, independentemente da sua origem étnica, socioeconómica, género, orientação sexual, capacidade física ou qualquer outra característica pessoal. Ao mesmo tempo, esta orientação busca a redução das desigualdades sociais e a promoção do bem-estar coletivo (Fraser 2002; Rawls, 2003). Nas ciências sociais e nos estudos sobre educação, a justiça social refere-se a equidade e inclusão em todos os aspetos do sistema educacional, o que implica garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente da sua origem socioeconómica, etnia, género, religião, orientação sexual ou habilidades (Sampaio & Leite, 2016).

A procura da concretização da justiça social na educação reconhece que existem desigualdades estruturais e sistemas de privilégios que afetam o acesso, a participação e os resultados educacionais de diferentes grupos de estudantes (Robertson & Dale, 2013). Essas desigualdades podem incluir disparidades no financiamento das escolas, na qualidade dos recursos educacionais, na distribuição de professores qualificados e nas oportunidades de aprendizagem.

Segundo Fraser (2002), para promover a justiça social na educação, é necessário adotar medidas que garantam igualdade de oportunidades para todos os estudantes, aspeto também defendido, entre outros, por Baker et al. (2004). Isso pode incluir a implementação de políticas de inclusão que buscam eliminar as barreiras que impedem o acesso e a participação plena dos estudantes em situação de vulnerabilidade. Além disso, a justiça social na educação também requer a valorização da diversidade e a promoção de uma educação multicultural e inclusiva (Cortesão, 2010). Isso envolve a incorporação de currículos e materiais pedagógicos que reflitam a pluralidade cultural, étnica, linguística e social da sociedade, como estão previstos no quadro referencial da abordagem Whole School (CE, 2018; Sampaio & Leite, 2022). Também implica proporcionar um ambiente escolar seguro e acolhedor, onde todos os estudantes se sintam respeitados, valorizados e incluídos.

A garantia da justiça social na educação também exige a identificação e a eliminação de práticas discriminatórias, como o preconceito racial, o sexismo, a homofobia, a transfobia e outras formas de discriminação. Isso pressupõe adotar políticas e práticas que promovam a igualdade de tratamento e a valorização da diversidade, bem como a promoção de um ambiente escolar livre de discriminação e *bullying* (Ainscow, 2020; Cortesão, 2010). Em um mundo permeado pelas novas tecnologias, importa que as instituições de ensino percebam essas evoluções e incorporem tais tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem, recorrendo a estratégias que promovam a igualdade nos diferentes ambientes, incluindo o digital (Coppi et al., 2022). Por outro lado, a promoção da justiça social na educação não é apenas uma responsabilidade das escolas, mas também do sistema educacional como um todo e do ecossistema na qual a instituição de ensino se encontra inserida. Nesta perspetiva, importa dar atenção às políticas educacionais que priorizem a equidade, a alocação adequada de recursos para garantir um ensino de qualidade em todas as escolas e a capacitação dos profissionais da educação para lidar com as necessidades específicas dos estudantes em situação de vulnerabilidade (Vieira & Azevedo, 2008).

Em suma, a justiça social na educação é concretizada se for garantido que todos os estudantes tenham igualdade de oportunidades, acesso equitativo a recursos educacionais e um ambiente escolar inclusivo e

respeitoso. Essa abordagem é essencial para combater as desigualdades educacionais e construir uma sociedade mais justa e igualitária e por esse motivo faz parte do corpo teórico desta investigação. No caso da educação não se pode pensar em um quadro teórico de justiça social sem pensar as questões em torno da igualdade. Em um ecossistema educativo sustentável, busca-se garantir que todos os indivíduos tenham os mesmos direitos, oportunidades e recursos, de modo a eliminar as disparidades e as desigualdades existentes na sociedade. (Baker et al. 2004; Young 2001).

Esse acesso igualitário e efetivo também está associado às tecnologias da informação e comunicação (TICs), como computadores, internet e dispositivos móveis. Políticas e orientações como o DigiComp 2.1 (Carretero et al., 2017), INCoDe.2030 (Portugal, 2021) e QDRCD (Portugal, 2019), direcionadas para temas de inclusão digital, onde grupos vulneráveis do ponto de vista social tenham a oportunidade de utilizar e beneficiar dessas ferramentas, independentemente de sua condição socioeconómica, localização geográfica, idade, género ou habilidades digitais. A inclusão digital é crucial na sociedade contemporânea, pois muitos aspetos da vida, como educação, emprego, serviços públicos e participação cívica, dependem cada vez mais do acesso e uso adequado das tecnologias (Coppi et al., 2022; Monteiro et al., 2016).

A relação entre justiça social, inclusão digital e igualdade reside no facto de que a exclusão digital pode ser um obstáculo para a justiça social e a igualdade de oportunidades (Santomé, 2013). A dificuldade em aceder às tecnologias digitais e à internet pode aprofundar as desigualdades existentes, criando uma “lacuna digital” entre aqueles que têm acesso e conhecimento tecnológico e aqueles que não têm (Ayer set al., 2009). A não aquisição deste conhecimento e o não desenvolvimento desta competência para o seu uso podem limitar as oportunidades de formação, emprego, participação cívica e acesso a serviços essenciais para aqueles que estão excluídos digitalmente (Sampaio & Leite, 2022).

Promover a inclusão digital, portanto, é um passo importante para alcançar a justiça social e a igualdade (Fraser, 2002). Ao garantir que todos tenham acesso às tecnologias digitais e às habilidades necessárias para as utilizar, significa que está sendo realizada uma distribuição justa, sendo possível, através deste cenário, reduzir as disparidades e permitir que todos os indivíduos tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento, participação e sucesso na sociedade (Monteiro et al., 2016; Portugal, 2020).

Apresentação e discussão de resultados

Considerando que a medida política que concebeu o ensino profissional de nível III nas escolas profissionais foi promulgada no ano de 1989, interessou-nos perceber, junto dos elementos da equipa idealizadora desta via de ensino, quais as principais razões que estiveram na base da criação destas escolas em Portugal. Para o efeito, foi solicitada uma entrevista ao Professor Doutor Joaquim Azevedo. A entrevista, de carácter exploratório, aconteceu por intermédio de um guião semiestruturado de perguntas. De entre os principais pontos evidenciados, é de destacar o motivo que esteve na base de se criar uma via de ensino para os estudantes do ensino secundário e que foi justificado da seguinte forma pelo entrevistado:

Nós tínhamos acabado o ensino técnico em Portugal a logo a seguir ao 25 de Abril, porque era um ensino muito discriminatório e foi banido do sistema de ensino, mas depois de os alunos para estudar, precisavam de ter várias oportunidades para fazer os seus estudos.

A razão expressa, além de apresentar um excelente motivo para a criação de uma via de ensino mais inclusiva, fornece indícios acerca sobre outros fatores que podem ser caracterizados como razões para a conceção do ensino profissional, que sistematizamos a seguir:

Não podiam ficar ali à espera de ter o liceu, não é o ensino liceal a única saída para os jovens.

A entrada na universidade era muito asfixiante e havia, e há, muitos adolescentes que não se reveem naquilo que querem: um ensino diferente.

Sobre a forma como o levantamento de necessidades foi realizado, o entrevistado referiu:

E começamos com a criação de um enquadramento normativo e começamos também por mobilizar muito a sociedade civil portuguesa para criar este tipo de ensino.

Fizemos inquéritos aos alunos do nono ano, portanto ouvimos muitos alunos durante dois anos seguidos e havia um desejo de uma parte muito importante dos alunos de prosseguir estudos em áreas profissionais e TEC. Perto de 28 a 30 por cento dos alunos. E nós, então, decidimos mesmo avançar.

Como se deduz, o envolvimento da comunidade pode ser um dos fatores que garantiu o sucesso das escolas profissionais em Portugal. Isso porque as pessoas se sentiram parte do processo, incluídas, logo, puderam aceitar a via de ensino não apenas como mais uma medida política enviada por um grupo de pessoas estranhas àquelas comunidades, mas sim, como algo da qual fizeram parte e na qual participaram como agentes importantes do processo de construção. Para Azevedo, o ensino profissional possibilita aos jovens justiça social no que se refere à escolha, e potencializa a igualdade e um caminho motivacional para os jovens traçarem os seus próprios percursos pessoais e profissionais:

Digamos que uma franja da população que não frequentava a escola passou a frequentar a escola. Depois veio a verificar-se que esse efeito de inclusão social foi muito importante nos anos subsequentes. (Joaquim Azevedo, em entrevista, maio 2023)

Enquanto membro da equipa que trabalhou na conceção da medida política do ensino profissional em Portugal, Azevedo, contradiz o ponto de vista de Antunes (2019), nomeadamente o facto de que foi uma medida lenta. Segundo Azevedo, o Ensino Profissional português não foi feito para imitar nem para responder a nenhuma política ou imperativo internacional, mas sim para resolver um problema grave naquela época, e que tinha como matriz opções formativas muito direccionadas para estudantes que tencionavam continuar os seus estudos para o ensino superior. Muitos estudantes não se reviam nos caminhos oferecidos na época, considerando que estes eram muito enviesados.

A entrada na universidade era muito asfixiante, havia e há muitos adolescentes que não se reveem naquilo, e que querem um ensino diferente. Essa foi a primeira razão. (Joaquim Azevedo, em entrevista, maio 2023)

A observação de Azevedo dialoga com as questões de equidade e justiça social, sendo que não se pode pensar em um ecossistema educativo promotor do desenvolvimento de competências ou de uma abordagem de ensino-aprendizagem entendida como um todo, se não garantirmos que todos possuem as mesmas condições para obter conhecimento (Rawls, 2003). Isso envolve políticas e programas que tenham em conta as necessidades e realidades de grupos historicamente marginalizados e em situação de desvantagem, tais como pessoas de baixa renda, minorias étnicas, pessoas com deficiência e de áreas rurais (Baker et al., 2004; Fraser, 2002). Essas ações visam garantir que ninguém seja deixado para trás na era digital e que todos possam desfrutar dos benefícios que as tecnologias digitais oferecem (Portugal, 2020). Deste modo, a justiça social, a inclusão digital e a igualdade são conceitos interconectados e complementares.

Reforçando o que temos vindo a afirmar, o ensino profissional em Portugal tem uma relação direta com a justiça social, a igualdade e os processos de inclusão, digitais ou não, se se orientar no sentido de promover oportunidades iguais de formação e qualificação para todos os estudantes, independentemente de suas origens socioeconómicas ou níveis de habilidades académicas (Doroftei, 2020). Por outro lado, esta via de ensino pode desempenhar um papel importante na redução das desigualdades sociais e educacionais se proporcionar oportunidades de formação e qualificação para estudantes que possuem diferentes aptidões e interesses.

Principais desafios e possíveis temas para próximos estudos

O Relatório revisto pelo Cedefop (DGERT, 2016) concluiu que apesar do Ensino Profissional ser uma modalidade de ensino bastante conhecida em Portugal, existe ainda um grau de desinformação elevado relativamente a esta via de ensino. Esta situação, grande parte das vezes traduz-se em preconceito, afetando de forma prejudicial a imagem social desta oferta educativa na estrutura do sistema de educação. Entretanto, nos últimos cinco anos, diversas teses comprovaram que essa situação está a alterar-se, mesmo que gradualmente (Doroftei, 2020; Gregório, 2021; Oliveira, 2018; Presa, 2022; Santos, 2019). Situações como esta foram evidenciadas por Bourdieu (1989) quando afirmou que “o estigma produz a revolta contra o estigma, que começa pela reivindicação pública do estigma” (p. 125) gerando assim um evento conhecido como revolução simbólica. No caso do ensino profissional português ganha destaque, e podemos dizer que a “revolução simbólica” acontece, quando dados do Cedefop (DGERT, 2016) indicam que diplomados do ensino profissional possuem “competências profissionalmente relevantes”, isto é, cumprem aquilo que são os requisitos do mercado de trabalho. Segundo dados deste relatório, formandos destes cursos possuem maior empregabilidade, após a conclusão do percurso formativo, comparado com os cursos “regulares”. Neste sentido, justifica-se investigar:

- Razões associadas ao reconhecimento do valor do Ensino profissionalizante dentro das escolas e nas suas respetivas comunidades (ecossistemas);
- No ano de 2022, 39% dos estudantes, em Portugal, foram matriculados em cursos profissionais para concluir o percurso formativo a nível secundário (Barbosa, 2023), apesar desta via de ensino ainda não ser por muitos valorizada - a que se deveu esta procura?;

- Persiste uma imagem social negativa associada ao ensino profissional? (Azevedo, 2018; Barbosa, 2023; Doroftei, 2020). Se sim, a que se deve? Se não, que razões estão na base dessa alteração?

O Relatório do Cedefop (2014) recomenda que Portugal deveria investir mais na promoção do ensino profissional, incentivando a colaboração entre as instituições de formação e as empresas, modernizando os programas de ensino e melhorando a imagem do ensino profissional para torná-lo mais atraente para os jovens. Doroftei (2020) considera que a representação negativa do ensino profissionalizante, em Portugal, se justifica pelo facto de comumente ser associado a estudantes “oriundos de classes sociais baixas ou média-baixa – muitas vezes ‘encaminhados/as’ para este percurso”, fazendo com que esse facto se torne uma questão de justiça social, que merece atenção e análise. Neste sentido afirma:

Estes percursos distinguem-se daqueles que são maioritariamente percorridos por jovens de classes média-alta ou alta que seguem tendencialmente o ensino secundário regular, e, posteriormente, o ensino superior universitário. Esta tendência é conhecida do público em geral, modelando e reforçando assim as expectativas e as representações sociais sobre o ensino profissionalizante, que, por sua vez, influenciam as escolhas dos/as jovens no que respeita às vias de ensino de nível secundário de educação. (p. 326)

Para Baker et al. (2004), medidas políticas de melhoria desta via de ensino e o envolvimento da população local podem ser vias de reconhecimento social do ensino profissional, proporcionando maior equidade no campo educativo. Neste aspeto, o pensamento de Doroftei está totalmente relacionado com a lógica de Baker et al. quando estes sustentam que:

As estruturas sociais são incorporadas e reproduzidas pelos sistemas sociais. Os sistemas económicos, políticos, culturais e afetivos são particularmente importantes para gerar igualdade e desigualdade, devido à sua posição central na vida social em geral. (p. 57)

Recorrendo a Bourdieu (2007), quando sustenta que a estrutura é quem determina as condições sociais e a distinção entre os indivíduos, se algumas mudanças têm de acontecer ao nível do “sistema” deverá ser da mesma forma que aconteceu em 1989 no lançamento do ensino profissional de nível III, através de medidas políticas que tenham em consideração a igualdade e que incluam nos processos de tomada de decisão os estudantes e a comunidade local.

Considerações finais

O estudo que este artigo apresenta permitiu-nos reconhecer a importância e as principais razões que motivaram criação do ensino profissional de nível III no contexto português, e alertou-nos para focos de próximos estudos que possam contribuir para o reconhecimento e a melhoria desta via de ensino e seus respetivos ecossistemas.

A investigação permitiu ainda considerarmos que não é correto, e principalmente, não é justo afirmar que o ensino profissional é ruim, ou que um jovem ao finalizar o seu percurso académico, após certificar-se num curso profissional, não terá um estatuto social reconhecido. O Relatório Cedefop (2021) constata que a taxa de emprego dos recém-diplomados em EP é de 86,1%, isto é, quase nove pontos percentuais acima da situação

dos jovens que escolheram outros percursos formativos. Este facto, associado a outros obtidos pelo estudo realizado, permitem-nos considerar que a via de ensino profissional pode ser um caminho marcado por casos de sucesso. No entanto, e apesar de todos os relatórios e estudos existentes, segundo Doroftei (2020), há uma resistência social em relação a esta modalidade de ensino, situação que é também importante aprofundar.

Vieira e Azevedo (2008) destacaram que a medida política relacionada com o ensino profissional foi uma das mais sustentáveis no campo da educação em Portugal, nomeadamente por ter um currículo adaptável, o que permite ultrapassar riscos de uma oferta formativa que se tornasse obsoleta para os dias atuais, principalmente tendo em consideração as constantes evoluções sociais, diferentes estilos de aprendizagens dos estudantes e avanços que exigem respostas adaptadas à realidade social. Neste sentido, esta argumentação de Vieira e Azevedo está em linha com a informação apresentada no Relatório Cedefop (2014, 2021), quando afirma que o ensino profissional inicial em Portugal é uma das vias de ensino mais atrativas para jovens.

Existem diferentes programas de ensino profissional em Portugal, e a sua qualidade pode variar de acordo com a instituição, o curso e o nível de formação. Algumas instituições e programas de ensino profissional são bem classificados e reconhecidos na sua qualidade de formação de profissionais, como se lê no Cedefop (2021). No entanto, existem aspetos que podem afetar a qualidade do ensino profissional em Portugal, de que são exemplo: o estigma social; a falta de investimento; a desatualização dos cursos; as dificuldades na integração dos formandos no mercado de trabalho. Estes tópicos constituirão temas de interesse para os próximos estudos.

Diante dos argumentos apresentados, é importante que a academia continue a revisitar os contextos do ensino profissional e investigar não apenas se esta via de formação cumpre princípios de justiça social, mas também, se os cumpre, como o faz. Por outro lado, é importante investigar as relações que mantém com a comunidade local e como o ecossistema educativo é envolvido nos processos de tomada de decisão e até que ponto são incluídos nesta “abordagem de ensino-aprendizagem como um todo”.

Referências bibliográficas

- Ainscow, Mel (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6, 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Antunes, Fátima (2019). Formar uma elite ou educar um povo? Quarenta anos de ensino secundário em democracia. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 89, 53-77. <http://journals.openedition.org/spp/5506>
- Ayers, William, Quinn, Therese, & Stovall, David (Eds.). (2009). *Handbook of social justice in education*. Routledge.
- Azevedo, Joaquim (2018). Relançar o ensino profissional, trinta anos depois. *ELO 25 - Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, 25, 125-141. <http://hdl.handle.net/10400.14/25674>
- Baker, John, Lynch, Kathleen, Cantillon, Sara, & Walsh, Judy (2004). *Equality: From theory to action*. Palgrave Macmillan.
- Barbosa, Belém (2023). *Como valorizar o ensino profissional? Dilemas, desafios e oportunidades*. EDULOG, Fundação Belmiro de Azevedo.
- Barbosa, Belém et al. (2019). *Caracterização do ensino e formação profissional em Portugal: Análise de dados secundários 2015-2019*. EDULOG, Fundação Belmiro de Azevedo. <https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/5ee/94a/b74/5ee94ab7440cb365019630.pdf>
- Bourdieu, Pierre (2007). *A distinção: Crítica social do julgamento*. Zouk.
- Carretero, Stephanie, Vuorikari, Rina, & Punie, Yves (2017). *DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union.
- Cedefop. (2014). *Attractiveness of initial vocational education and training: Identifying what matters*. Publications Office of the European Union. http://www.Cedefop.europa.eu/files/5539_en.pdf

- Cedefop. (2021). *O sistema de educação e formação profissional em Portugal: Descrição sumária*. Serviço das Publicações da União Europeia. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/359964>
- Cellard, André (2008). A análise documental. In Jean Poupart et al., *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Vozes. Conselho da Europa. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture*. Volume 1. Council of Europe Publishing.
- Coppi, Marcelo, Fialho, Isabel, Cid, Marília, Leite, Carlinda, & Monteiro, Angélica (2022). O uso de tecnologias digitais em educação: Caminhos de futuro para uma educação digital. *Práxis Educativa*, 17(e19842), 1-20. <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>
- Cortesão, Luiza (2010). Discutindo dificuldades de estabelecimento de diálogos interculturais. *Travessias, Revista de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa*, 10, 45-78.
- Crusoe, Nilma, & Pessoa, Zenaura (2022). A técnica de análise de conteúdo na pesquisa qualitativa: Práticas de formação continuada para as coordenadoras pedagógicas do município de Cordeiros-Bahia. *Revista Momento – diálogos em educação*, 31(3), 161-178. <https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14305>
- Decreto-Lei n.º 26/1989, de 21 de janeiro. Cria Escolas e Cursos Profissionais. Diário da República, 1.ª série - n.º 18. Min. Educação.
- DGERT. (2016). *Vocational education and training in Europe – Portugal*. Cedefop ReferNet VET in Europe reports. http://libserver.Cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016_CR_PT.pdf
- Doroftei, Alexandra (2020). *Cursos de aprendizagem e equidade no campo educativo: Um estudo sobre representações, reconhecimento e imagem social do ensino profissionalizante de jovens em Portugal* [Tese de doutoramento, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da UPorto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/127812/2/407228.pdf>
- Fraser, Nancy (2002). A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 7-20. <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/63/RCCS63-Nancy%20Fraser-007-020.pdf>
- Gomes, Maria Lúcia Almeida, et al. (2002). *Crescer em comunidade: Estratégias de educação não formal à descoberta de culturas juvenis*. Ministério da Educação.
- Gregório, Inês (2021). *O ensino profissional em Portugal (1989-2015)* [Tese de doutoramento, Universidade Católica]. Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/33449>
- Lakatos, Eva Maria, & Marconi, Marina (2010). *Fundamentos de metodologia científica*. (7.ª ed.). Atlas.
- Lima Junior, Eduardo B., Oliveira, Guilherme S., Santos, Adriana C., & Schnekenberg, Guilherme F. (2021). Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da FUCAMP*, 20(44), 36-51. <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>
- Martins, G. O. (Coord.). (2017). *O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.
- Monteiro, Angélica, Moreira, José António, & Leite, Carlinda (2016). O eLearning em estabelecimentos prisionais: Possibilidades e limites para a inclusão digital e justiça social. *Revista Diálogo Educacional*, 16(47), 77-102. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.16.047.DS04>
- Pereira, Manuel, & Reis, Hugo (2012). Diferenças regionais no desempenho dos alunos portugueses: Evidências do programa PISA da OCDE. *Banco de Portugal, Boletim Económico*, 59–83.
- Portugal. (2019). *Quadro dinâmico de referência de competência digital para Portugal*. Desenvolvido por INCoDe.2030, ANQEP, DGE, INA, FCT, IEFP e Universidade de Aveiro. https://www.incode2030.gov.pt/wp-content/uploads/2022/01/qdrcd_set2019.pdf
- Portugal. (2020). Resolução do Conselho de Ministros n.º 30, de 24 de abril de 2020. Aprova o Plano de Ação para a Transição Digital. Diário da República, n.º 78, p. 6-32, 21 de abril. <https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/30-2020-132133788>
- Portugal. (2021). *Programa «Iniciativa Nacional Competências Digitais e.2030-INCoDe.2030»*. Despacho n.º 7450/2021, de 28 de julho. Diário da República, n.º 145, p. 33-36. 2.ª série. <https://www.incode2030.gov.pt/wp-content/uploads/2022/01/resolucao-conselho-ministros-incode.pdf>
- Rawls, John (2003). *Justiça como equidade: Uma reformulação*. Martins Fontes.
- Robertson, Susan, & Dale, Roger. The social justice implications of privatisation in education governance frameworks: A relational account. *Oxford Review of Education*, 39(4), 426-445. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.820465>
- Sampaio, Marta, & Leite, Carlinda (2016). A avaliação externa das escolas e os TEIP na sua relação com a justiça social. *Educação, Sociedade & Culturas*, 47, 115–136. <https://doi.org/10.34626/esc.vi47.190>
- Sampaio, Marta, & Leite, Carlinda (2022). Currículo, avaliação e justiça social: A procura da melhoria educacional. In Carlinda Leite (Org.), *Escolas e docências no contemporâneo: Questões a pensar*. CRV.
- Santomé, Jurjo Torres (2013). *La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar*. Penso.
- Vieira, Maria Ilídia, & Azevedo, Joaquim (2008). Factores que promovem o sucesso educativo nas escolas profissionais. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 7(26), 51-69.
- Young, Iris Marion (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton University Press.
- Yusop, Siti, et al. (2022). An assessment approaches and learning outcomes in technical and vocational education: A systematic review using PRISMA. *Sustainability*, 14(9), 5225. <https://doi.org/10.3390/su14095225>