

DM

**O Contributo da Educação Profissional  
para o Desenvolvimento  
da Região Autónoma da Madeira**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Petra Luís Bettencourt**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

dezembro | 2024

**O Contributo da Educação Profissional  
para o Desenvolvimento da Região  
Autónoma da Madeira**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Petra Luís Bettencourt**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO

ORIENTAÇÃO

Liliana Maria Gonçalves Rodrigues de Góis

## **Agradecimentos**

Começo por apresentar um agradecimento especial às minhas filhas a Júlia e a Maria, muitas vezes os privei para poder responder às exigências desta etapa académica. Ao Élvio, o meu companheiro por todo o apoio ao longo deste percurso.

Não menos importante, um agradecimento à minha mãe que sempre acreditou no meu sucesso.

Agradeço igualmente à minha orientadora, professora Doutora Liliana Maria Gonçalves Rodrigues de Góis, pelo acompanhamento, orientação e transmissão de conhecimentos ao longo deste percurso.

Ao Professor Dr. Nuno Fraga, pelo profissionalismo nas orientações e ensinamentos.

À Susana Silva e à Tânia Gul, por toda amizade e apoio. Muitas dúvidas, pensamentos e ideias partilhamos juntas. Foi tão bom fazermos este caminho as três.

À Universidade da Madeira pelo acolhimento da minha investigação.

A todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para a concretização deste projeto pessoal.

Grata a todos!

“À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors et al., 1996, p.89)

## **Resumo**

São objeto de preocupações por parte de vários organismos nacionais e internacionais as questões da globalização e da evolução das tecnologias digitais, pelas transformações dinâmicas e constantes nas sociedades do século XXI. O défice de qualificações da população reflete-se num obstáculo ao desenvolvimento das sociedades. E por isso, têm exigido esforços nas redefinições das estratégias políticas adequadas a estes fenómenos.

O ensino profissional assume uma influência preponderante para a sociedade numa dimensão individual e social com a responsabilidade de preparar os indivíduos ao nível dos conhecimentos, aptidões, atitudes e valores, atribuindo-lhes uma qualificação especializada para o mundo do trabalho, permeabilizando a resposta às necessidades da economia e do desenvolvimento da sociedade.

No século XXI assiste-se em Portugal a um percurso evolutivo na reestruturação das políticas de educação e formação profissional com uma forte influência das estratégias europeias. Ao longo de toda a reorganização destas políticas públicas verifica-se que atribuem relevância à diversidade e qualidade das ofertas formativas, como recurso estratégico para a igualdade de oportunidades e equidade face à emergência das novas realidades e o impulso para o desenvolvimento local e comunitário.

A presente investigação, assume-se como um estudo caso com a finalidade de compreender qual o contributo da educação e formação profissional para o desenvolvimento da Região Autónoma da Madeira, com uma abordagem metodológica de pesquisa qualitativa, privilegiando o contributo das técnicas de recolha de dados das entrevistas semiestruturadas e a análise documental. A interpretação dos dados permitiu compreender a perspetiva dos decisores políticos relativamente ao contributo dos cursos profissionais. Pela natureza deste estudo, é fundamental salvaguardar os princípios éticos da investigação, seguindo as recomendações da Proteção de Dados e da Comissão de Ética da Universidade da Madeira.

**Palavras-chave:** Ensino Profissional, Qualificações, Políticas de Educação e Formação Profissional, Desenvolvimento.

## **Abstract**

The issues of globalization and the evolution of digital technologies are the subject of concern on the part of several national and international organizations, due to the dynamic and constant transformations in 21st century societies. The population's skills shortage is an obstacle to the development of societies. And for this reason, efforts have been required to redefine political strategies appropriate to these phenomena.

Professional education assumes a preponderant influence on society in an individual and social dimension with the responsibility of preparing individuals in terms of knowledge, skills, attitudes and values, giving them specialized qualifications for the world of work, permeating the response to needs of the economy and the development of society.

In the 21st century, Portugal is witnessing an evolutionary path in the restructuring of education and professional training policies with a strong influence from European strategies. Throughout the reorganization of these public policies, it can be seen that they attribute relevance to the diversity and quality of training offers, as a strategic resource for equal opportunities and equity in the face of the emergence of new realities and the impetus for local and community development.

The present investigation is a case study with the purpose of understanding the contribution of education and professional training to the development of the Autonomous Region of Madeira, with a methodological approach of qualitative research, privileging the contribution of data collection techniques. semi-structured interviews and document analysis. Interpreting the data allows us to understand the perspective of policy makers regarding the contribution of professional courses. Due to the nature of this study, it is essential to safeguard the ethical principles of the research, following the recommendations of Data Protection and the Ethics Committee of the University of Madeira.

**Keywords:** Professional Education, Qualifications, Education and Professional Training Policies, Community Development.

## **Resumé**

Les enjeux de la mondialisation et de l'évolution des technologies numériques font l'objet de préoccupations de la part de plusieurs organisations nationales et internationales, en raison des transformations dynamiques et constantes des sociétés du 21<sup>e</sup> siècle. La pénurie de compétences de la population constitue un obstacle au développement des sociétés. C'est pour cette raison que des efforts ont été nécessaires pour redéfinir des stratégies politiques adaptées à ces phénomènes.

La formation professionnelle assume une influence prépondérante sur la société dans une dimension individuelle et sociale avec la responsabilité de préparer les individus en termes de connaissances, de compétences, d'attitudes et de valeurs, en leur donnant des qualifications spécialisées pour le monde du travail, en imprégnant la réponse aux besoins de l'économie et le développement de la société.

Au XXI<sup>e</sup> siècle, le Portugal est témoin d'une évolution dans la restructuration des politiques d'éducation et de formation professionnelle avec une forte influence des stratégies européennes. Tout au long de la réorganisation de ces politiques publiques, on constate qu'elles accordent de l'importance à la diversité et à la qualité des offres de formation, comme ressource stratégique pour l'égalité des chances et l'équité face à l'émergence de nouvelles réalités et à l'impulsion des politiques locales et communautaires. développement.

La présente enquête est une étude de cas visant à comprendre la contribution de l'éducation et de la formation professionnelle au développement de la Région Autonome de Madère, avec une approche méthodologique de recherche qualitative, privilégiant l'apport des techniques de collecte de données et d'entretiens semi-structurés. analyse de documents. L'interprétation des données nous permet de comprendre le point de vue des décideurs politiques concernant la contribution des cours professionnels. En raison de la nature de cette étude, il est essentiel de sauvegarder les principes éthiques de la recherche, en suivant les recommandations de la Protection des Données et du Comité d'Éthique de l'Université de Madère.

**Mots clés:** Formation professionnelle, Qualifications, Politiques d'éducation et de Formation Professionnelle, Développement Communautaire.

## **Resumen**

Los temas de la globalización y la evolución de las tecnologías digitales son tema de preocupación por parte de varios organismos nacionales e internacionales, debido a las dinámicas y constantes transformaciones de las sociedades del siglo XXI. El déficit de capacidades de la población es un obstáculo para el desarrollo de las sociedades. Y por ello se han requerido esfuerzos para redefinir estrategias políticas adecuadas a estos fenómenos.

La educación profesional asume una influencia preponderante en la sociedad en una dimensión individual y social con la responsabilidad de preparar a los individuos en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, dotándolos de calificaciones especializadas para el mundo del trabajo, permeando la respuesta a las necesidades de la economía y el desarrollo de la sociedad.

En el siglo XXI, Portugal está asistiendo a un camino evolutivo en la reestructuración de las políticas educativas y de formación profesional con una fuerte influencia de las estrategias europeas. A lo largo del reordenamiento de estas políticas públicas, se observa que atribuyen relevancia a la diversidad y calidad de las ofertas formativas, como recurso estratégico para la igualdad de oportunidades y la equidad ante el surgimiento de nuevas realidades y el impulso local y comunitario. desarrollo.

La presente investigación es un estudio de caso con el objetivo de comprender la contribución de la educación y la formación profesional al desarrollo de la Región Autónoma de Madeira, con un enfoque metodológico de investigación cualitativa, privilegiando la contribución de técnicas de recolección de datos y entrevistas semiestructuradas. análisis de documentos. La interpretación de los datos nos permite comprender la perspectiva de los formuladores de políticas con respecto a la contribución de los cursos profesionales. Debido a la naturaleza de este estudio, es fundamental salvaguardar los principios éticos de la investigación, siguiendo las recomendaciones de Protección de Datos y del Comité de Ética de la Universidad de Madeira.

**Palabras clave:** Educación Profesional, Cualificaciones, Políticas de Educación y Formación Profesional, Desarrollo Comunitario.

# Índice

Resumo.....	iii
Abstract .....	iv
Índice de Quadros.....	ix
Índice de Figuras .....	ix
Índice de Apêndices .....	ix
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO E PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO.....	1
1.1. Introdução.....	1
1.2. Problemática de Investigação.....	3
1.3. Questão de Investigação.....	4
1.4. Objetivos da Investigação .....	4
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	5
2.1. Políticas Europeias De Educação E Formação Profissional .....	5
2.1.1. Teoria do Capital Humano .....	7
2.1.2. Da Estratégia Lisboa à Estratégia da União Europeia 2020.....	9
2.1.3. Metas para a Concretização da Estratégia Lisboa .....	13
2.4. Políticas de Coesão para a Educação e Formação Profissional .....	16
2.4.1. Financiamento do Ensino Profissional.....	17
2.4.2. O Programa Portugal 2020.....	18
2.4.3. Programa Madeira 2020 .....	19
2.4.4. Quadro Europeu de Qualificações.....	20
2.4.5. Qualificações e Competências .....	23
2.5. PERCURSO DO ENSINO PROFISSIONAL EM PORTUGAL .....	27
2.2.1. Os Estatutos do Ensino Liceal e Técnico .....	27
2.2.2. A Reforma de 1947/48 em Portugal.....	28
2.2.3. A Reforma de Veiga Simão .....	29
2.2.4. A Restituição do Ensino Técnico Profissional.....	31
2.2.5. A Criação das Escolas Profissionais .....	32
2.2.6. A Lei de Bases do Sistema Educativo.....	33
2.2.7. Sistema Educativo Português .....	34
2.2.8. Cursos Profissionais .....	34
2.2.9. O Ensino Profissional no Período de 2004 a 2020.....	37
2.2.10. Ensino Profissional na Região Autónoma da Madeira.....	44
2.3. DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO .....	48
2.3.1. Desenvolvimento Comunitário .....	48

2.3.2. O Contributo da Educação para o Desenvolvimento .....	51
2.3.3. A Relação da Formação em Contexto de Trabalho com a Comunidade .....	54
2.3.4. O Contributo dos Cursos Profissionais para a Empregabilidade .....	56
2.3.5. As Representações Sociais do Ensino Profissional .....	60
2.3.6. A Pandemia da COVID-19 .....	63
<b>CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO .....</b>	<b>66</b>
3. Metodologia .....	66
3.1. Natureza do Estudo .....	66
3.2. Campo de Estudo e Participantes .....	67
3.2.1. Estudo de Caso .....	70
3.3. Técnicas De Recolha De Dados .....	70
3.3.1. Entrevista Semiestruturada.....	71
3.3.2. Análise Documental .....	72
3.4. TÉCNICAS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS .....	73
3.4.1. Análise de Conteúdo .....	73
3.4.2. Triangulação de Dados.....	75
3.5. Considerações Éticas.....	76
<b>CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..</b>	<b>78</b>
4.1. Apresentação e Análise dos Resultados das Entrevistas .....	78
4.1.1. Procedimentos .....	78
4.1.2. A articulação das Políticas Internacionais de Educação e Formação Profissional ....	80
4.2.3. Representações Sociais do Ensino Profissional .....	84
4.2.4. Pandemia Covid-19.....	86
4.2.5. Relação do Ensino Profissional com a Empregabilidade.....	88
4.2.6. Formação em Contexto de Trabalho .....	90
Considerações Finais.....	93
Referências .....	99
Apêndices .....	118

## Índice de Quadros

<b>Quadro 1.</b> Correspondência entre os Níveis de Educação e Formação e os Níveis de Qualificação .....	22
<b>Quadro 2.</b> Cronologia das políticas de educação e formação .....	45
<b>Quadro 3.</b> Entrevistados .....	68
<b>Quadro 4.</b> Categorias e subcategorias da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos participantes .....	79

## Índice de Figuras

<b>Figura 1.</b> Jovens matriculados no ensino secundário (%), por modalidade de ensino no ano letivo 2019-2020.....	61
<b>Figura 2.</b> Número de inscritos no ensino secundário por modalidade de ensino na RAM em 2010/2011 e 2019/2020.....	82
<b>Figura 3.</b> Taxa de abandono escolar na RAM nos anos letivos 2010/2011 e 2019/2020 .....	82
<b>Figura 4.</b> Indicadores de Educação Regional e Nacional em 2020.....	83
<b>Figura 5 -</b> Indicador da subcategoria “competências adquiridas”.....	92

## Índice de Apêndices

<b>Apêndice 1.</b> Pedido de autorização para aplicação de entrevistas e análise de documentos relativos aos cursos profissionais (nível 4) .....	118
<b>Apêndice 2.</b> Pedido de autorização para aplicação de entrevistas e análise de documentos relativos aos cursos profissionais (nível 4) .....	120
<b>Apêndice 3.</b> Pedido de autorização para aplicação de entrevistas e análise de documentos relativos aos cursos profissionais (nível 4) .....	122
<b>Apêndice 4.</b> Consentimento Informado dos Participantes e Declaração de Consentimento do Participante.....	124
<b>Apêndice 5.</b> Declaração de Consentimento do Participante.....	126
<b>Apêndice 6.</b> Guião da Entrevista à PIQ.....	127
<b>Apêndice 7.</b> Guião da Entrevista Semiestruturada ao/à DEP.....	132
<b>Apêndice 8.</b> Guião da Entrevista Semiestruturada aos/às DC.....	137
<b>Apêndice 9.</b> Guião da Entrevista Semiestruturada ao/à DP .....	140

**Apêndice 10** – Guião da Entrevista Semiestruturada ao/à PA ..... 143

## **Lista de siglas e Abreviaturas**

ANEQEP – Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional

CA - Cursos De Aprendizagem

CAE - Cursos Artísticos Especializados

CCH - Cursos Científico-Humanísticos

CE - Comissão Europeia

CE(a) - Conselho Europeu

CEDEFOP - Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional

CEE - Conselho das Comunidades Europeias

CET - Cursos De Especialização Tecnológica

CFPM - Centro de Formação Profissional da Madeira

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNO - Centros de Novas Oportunidades

CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações

CP - Cursos Profissionais

CPP – Cursos com Planos Próprios

CQ - Centro Qualifica

CRP - Constituição da República Portuguesa

EE2020- Estratégia Europa 2020

EEE – Espaço Europeu de Educação

EF2010 – Educação e Formação 2010

EF2020 - Educação e Formação 2020

EFP – Ensino e Formação Profissional

FCT – Formação em Contexto de Trabalho

FSE - Fundo Social Europeu

GOFCT - Guia de Orientações: Formação em Contexto de Trabalho

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PNR – Programa Nacional de Reformas

POPRAM - Programa Operacional Plurifundos

QCA - Quadro Comunitário de Apoio

QEQ – Quadro Europeu de Qualificações

QNQ - Quadro Nacional de Qualificações

RUP - Regiões Ultraperiféricas

SNQ - Sistema Nacional de Qualificação

SNQ -Sistema de Antecipação de Necessidades

TFUE -Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia

UE – União Europeia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

# CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO E PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO

## 1.1. Introdução

O presente trabalho de investigação surge no âmbito da dissertação de mestrado do curso de Mestrado em Educação e Desenvolvimento Comunitário da Universidade da Madeira e teve como ponto de partida a temática “O contributo da educação profissional para o desenvolvimento da Região Autónoma da Madeira”, centrando a sua abordagem no sector das políticas públicas de educação e formação profissional de modo a compreendermos a trajetória do ensino profissional enquanto resposta do sistema educativo português às reais necessidades da sociedade e do seu desenvolvimento económico e social.

A educação enquanto recurso económico é reconhecida como um pilar indispensável para a construção de uma sociedade coesa e progressiva. Na perspetiva da sua missão humanista é o veículo impulsionador do desenvolvimento humano, da justiça social e da igualdade de oportunidades enquanto direito humano e bem comum.

E ao sistema educativo, na sua dimensão humanista, é atribuído a missão de promover ao indivíduo um desenvolvimento harmonioso e contínuo, organizado em convergência com os pilares do conhecimento: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a serem ajustados à sociedade (Delors et al., 1996).

Esta visão interliga-se com a relevância do ensino profissional na valorização dos conhecimentos e competências profissionais, e o seu contributo para o desenvolvimento económico e social.

O objetivo geral desta investigação incide em compreender a relevância das políticas de educação e formação profissional para o desenvolvimento da Região Autónoma da Madeira. Nos objetivos específicos determinou-se identificar e analisar as principais políticas públicas de educação e formação profissional e a sua trajetória ao longo dos últimos anos, complementando com a auscultação de alguns decisores políticos face ao eixo de análise da educação e formação profissional para o desenvolvimento da Região.

É neste enquadramento que o primeiro capítulo deste trabalho, aborda a problemática e a questão da investigação e identifica os objetivos gerais e específicos.

O segundo capítulo é dedicado à revisão da literatura e é constituído por três subcapítulos. Numa primeira abordagem de modo a ir ao encontro da grande questão da investigação considerou-se fundamental identificar e analisar as principais orientações e decisões políticas numa dimensão europeia interpretando a influência desta instituição internacional nas políticas públicas de educação

e formação do país. Neste contexto determinou-se analisar o ano letivo 2019-2020 por ser o último ano abrangido pelo período de programação do Programa Madeira 2014-2020, tendo em vista aferir a articulação dos objetivos estratégicos para a Região no âmbito do investimento nos domínios do desenvolvimento do potencial humano para o cumprimento das metas da Estratégia Europa 2020. O segundo subcapítulo, compõem-se por uma descrição da caracterização sucinta do sistema educativo português e respetivos cursos integrados no ensino secundário, apresentado o percurso do ensino profissional em Portugal e identificando os seus principais marcos desde a reestruturação e organização do ensino técnico-profissional por Fontes Pereira e Melo até à atualidade, com o intuito de analisar o seu processo evolutivo. O último subcapítulo é dedicado à compreensão do impacto do ensino profissional para o desenvolvimento da comunidade, no que diz respeito à identificação e resolução dos seus problemas locais e comuns. A este respeito Cordeiro et al., (2014) alega “que qualquer transformação desejável, ao nível territorial, apenas resulta de uma ação concertada da comunidade e da sua capacidade para mobilizar o conhecimento individual e coletivo em prol das mudanças necessárias (p.10). Como tal, considerou-se igualmente importante compreender a relação do ensino profissional com a comunidade envolvente por meio da Formação em Contexto de Trabalho (FCT) enquanto componente curricular dos cursos de dupla certificação, visto que na sua essência o ensino profissional promove uma combinação das aprendizagens teóricas com uma formação prática em áreas técnicas e tecnológicas, com o propósito de preparar a mão-de-obra especializada do ponto de vista técnico com uma forte correspondência às necessidades do sistema económico.

O terceiro capítulo, apresenta o enquadramento metodológico com referência à classificação da metodologia da investigação, o plano e etapas da investigação; a descrição do campo de estudo e os participantes envolvidos no processo de recolha de dados. É também realizada uma descrição das técnicas de recolha, análise e interpretação de dados. De referir que o desenvolvimento deste tema, foi apoiado em alguns autores de referência, como Bardin (1977), Flick (2005), Yin (2003), Pardal e Lopes (2011), Amado (2017), Lundin (2016), Gonçalves et al., (2021) e Gomes (2022). É também dedicado às considerações éticas da Comissão de Ética da Universidade da Madeira.

No quarto capítulo são apresentadas as reflexões e interpretações elaboradas. O recurso a bibliografia, as entrevistas semiestruturadas e a análise documental foram o suporte técnico deste trabalho e contribuíram para uma melhor compreensão do fenómeno em estudo. As interpretações resultaram de um processo de triangulação de todos os dados.

Por fim, o último capítulo constitui-se pelas considerações finais; limitações e recomendações e por fim a lista de referências que foram utilizadas e citadas ao longo deste trabalho.

## 1.2. Problemática de Investigação

As preocupações com os défices de qualificação da população têm sido uma constante ao longo dos anos pelos vários governos do país. E embora se verifique uma melhoria na evolução dos níveis de qualificação da população, este caminho tem revelado uma progressão lenta e na perspectiva de Rodrigues et al., (2014) “o défice de qualificação dos adultos constitui um obstáculo ao crescimento económico do país e tem impactos negativos no desenvolvimento social” (p.87).

As várias reestruturações das medidas públicas de educação e formação profissional com centralidade no ensino profissional revelam-se estratégias com dois focos - promover uma melhor adaptação dos alunos aos desafios socioeconómicos e como resposta do ensino às transformações constantes de um mundo cada vez mais globalizado.

A adesão de Portugal à União Europeia (então, Conselho das Comunidades Europeias (CEE)) impulsionou o percurso evolutivo do ensino profissional em Portugal, fundamentado nas orientações e instrumentos financeiros disponibilizados no âmbito das políticas de coesão económica, social e territorial.

Segundo Azevedo (2001) as economias e as sociedades “que apresentam uma mão-de-obra mais qualificada e que são mais competitivas avançam mais rapidamente, as sociedades e as economias que continuam a reproduzir um modelo empresarial assente em mão-de-obra barata e pouco qualificada evoluem muito lentamente” (p. 304).

As várias organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), sugerem a diversificação de ofertas de ensino, com base em três fundamentos: o macroeconómico “estabelecia o vínculo evidente entre qualificação profissional de mão-de-obra e desempenho positivo da economia” (Rodrigues, 2009, p.44) o social que “advoga a necessidade de formação tecnológica e o saber fazer num mundo cada vez mais tecnicizado” (p.44) e por fim, o político de profissionalismo, em que “as sociedades industriais alimentam a crença de que através do profissionalismo a internacionalização e a concorrência de mercados dependente das competências profissionais da mão-de-obra qualificada” (p.44).

No âmbito da cooperação europeia no domínio da educação e da formação rumo ao Espaço Europeu da Educação e mais além (2021-2030), para prosperar no mundo de hoje e para fazer face às transformações futuras na sociedade, na economia e no mercado de trabalho, todas as pessoas devem estar dotadas dos conhecimentos, aptidões, competências e atitudes adequados. A educação e a formação são consideradas fundamentais para o desenvolvimento pessoal, cívico e profissional dos cidadãos europeus (Jornal Oficial da União Europeia, 2021).

Consciente de que o benefício da competitividade sustentável, da justiça social e da resiliência poderão estar relacionados com capacidade de concretização do Estado em promover a melhoria da qualidade e capacidade de resposta da educação e formação profissional, adequada às exigências do mercado de trabalho e apoiar a empregabilidade (Jornal Oficial da União Europeia, 2021), pretende-se compreender qual o contributo do ensino profissional para o desenvolvimento da Região Autónoma da Madeira, bem como identificar e analisar as políticas de educação e formação profissional na Região Autónoma da Madeira.

### **1.3. Questão de Investigação**

Qual o contributo da educação e formação profissional para o Desenvolvimento da Região Autónoma da Madeira?

### **1.4. Objetivos da Investigação**

O principal objetivo para esta investigação consiste em compreender a relevância das políticas de educação e formação profissional na Região Autónoma da Madeira para o desenvolvimento regional. Tendo sido definidos os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar as políticas de educação e formação profissional na Região Autónoma da Madeira;
2. Analisar as políticas de educação e formação profissional na Região Autónoma da Madeira e o seu impacto no desenvolvimento regional;
3. Auscultar o entendimento dos decisores políticos face ao eixo de análise da educação e formação profissional para o desenvolvimento da Região Autónoma da Madeira;

## **CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **2.1. Políticas Europeias De Educação E Formação Profissional**

Analisar as principais políticas públicas permite-nos interpretar a ação do Estado, considerando diferentes momentos e respetivas trajetórias, as influências internacionais, bem como, os vários atores envolvidos em todo o processo de tomada de decisão para a efetiva concretização das mesmas (Rodrigues, 2016).

O impacto da globalização tem instigado repercussões ao nível social, económico e laboral nas últimas décadas, em grande parte pelas transformações dinâmicas e constantes nas sociedades do século XXI. Têm por isso, exigido esforços nas redefinições das estratégias e metas políticas com a finalidade de adequar e melhorar respostas.

Verifica-se um “reconhecimento da centralidade da educação na modernização económica do país e na promoção da mobilidade social” (Rodrigues, 2016, p.15) e como contributo para o desenvolvimento económico, empregabilidade, coesão social e adequação das respostas às necessidades do mercado de trabalho, ao qual, reclama de haver uma certa “inadequação entre a formação recebida pelos estudantes e a especificidade das qualificações” (Cabrito, 2002, p.6).

As políticas de coesão social da UE, desenvolvidas pelos mecanismos dos Fundos Estruturais para os Estados-Membros, contribuíram para que, Portugal apostasse em políticas educativas com recurso aos financiamentos comunitários, sustentadas nas prioridades e orientações da UE, em prol da “coesão social e qualificação dos recursos humanos” (Antunes, 2001, p.193).

O processo de criação das escolas profissionais parece suscetível de ser inscrito em dinâmicas de europeização das políticas educativas públicas nacionais, na medida em que se afigura possível identificar relações de interação e interdependência fortes entre prioridades e opções políticas comunitárias e a criação de um contexto fortemente indutor de algumas das orientações que caracterizam tal medida política; por outro lado, a sua viabilização, nomeadamente financeira, é decisivamente devedora da coincidência entre conceções e finalidades incorporadas nas escolas profissionais e linhas de intervenção valorizadas no contexto das políticas comunitárias (Antunes, 2001, p.194).

A dimensão da europeização da educação foi surgindo ao longo dos tempos associada aos diversos processos que têm envolvido as orientações e decisões políticas que, cronologicamente são

identificáveis “percurso e metamorfoses de relações sociopolíticas de europeização da educação” (Antunes, 2019, p.7) para o efeito tanto a nível europeu como a nível nacional.

As preocupações com o défice de qualificações da população, a diversidade e a qualidade do sistema de educação e ensino profissional não contemplam apenas a realidade portuguesa. Há muito que a UE na sua agenda aposta na promoção, desenvolvimento e implementação de políticas no âmbito do ensino e formação profissional em que, “a urgência em apostar na diversificação do ensino secundário reside no facto de este nível representar, numa grande parte dos países, uma qualificação (intermédia) fundamental para o sistema produtivo e o consequente crescimento e desenvolvimento económicos” (Duarte, 2015, p.130).

Neste âmbito, elevou-se a relevância do ensino profissionalizante com a criação do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP), fundado em 1975. Trata-se de um organismo europeu, que promove a melhoria do ensino e formação profissionais (EFP), presta apoio na elaboração de políticas dos vários sistemas de EFP e concede o seu contributo nas decisões políticas sobre esta matéria (CEDEFOP, 2023).

A integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE) (atualmente União Europeia (UE), em consonância com a concretização da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em 1986, proporcionaram oportunidades na formulação e implementação de políticas educativas direccionadas para a diversificação do ensino secundário português, com um maior impacto a partir da década de 2000.

Por esse motivo, considera-se pertinente retroceder até à década de 90, referenciando o livro branco: *Crescimento, Competitividade e Emprego* (Comissão Europeia, 1994) que fortaleceu o desígnio atribuído à educação e formação para alcançar a sociedade da informação e os novos modelo de emprego, pois a UE já vivenciava uma certa “revolução industrial, responsável por uma mutação muito rápida das técnicas, dos empregos e das competências (p.10).

Num entendimento de continuidade ao pressuposto anterior, o livro branco sobre educação e formação: *Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva*, em 1995, assumiu um duplo desafio: em primeiro lugar de encontrar respostas imediatas para as actuais necessidades em matéria de educação e formação; trata-se igualmente de preparar o futuro e traçar uma perspectiva de enquadramento dos esforços dos Estados-membros e da União Europeia, agindo cada um na sua esfera de competência (Comissão Europeia, 1995, p.5).

Segundo as reflexões de Antunes (2019), a partir da década de 90 dá-se a segunda fase do processo de europeização, que coaduna com a elaboração de uma agenda política comunitária

sustentada nos Processos de Copenhaga, na Estratégia de Lisboa (2000), nos Programas de Educação e Formação 2010 (EF2010) e Educação e Formação 2020 (EF 2020) e mais recentemente na Estratégia da União Europeia 2020, que serão alvo de referência mais á frente neste capítulo, de acordo com a sua aplicação cronológica.

Na ótica da autora, ao longo destes processos evidenciam-se as preocupações da UE, relativamente à educação e formação profissional, com reflexo nas suas políticas, na cultura, na competitividade e no crescimento do emprego, afirmando uma necessidade de adequar a resposta à globalização e evolução das sociedades, delineando pouco a pouco a construção de um espaço europeu do conhecimento (Antunes, 2019).

Segundo Pacheco (2001) as políticas de educação e formação constituem-se cada vez mais por “processos complexos de decisão, dependentes de territorialidades diferentes e entrelaçadas, com o objectivo de responder afirmativamente a uma mudança económico-social mais ampla” (p.106). Em que a globalização promove processos de uniformização entre os Estados -Membros, que se refletem nos “discursos sobre a qualidade dos sistemas de educação e formação e sobre a gestão do conhecimento como um recurso económico” (p.107), percorrendo caminhos do neoliberalismo.

### **2.1.1. Teoria do Capital Humano**

O conceito de capital humano foi criado por Schultz na década de 60 e expressa o “valor acrescentado que as pessoas dão às organizações” (Baron & Armstrong, 2009, p.15) com base na relação do conhecimento e das qualificações detidas pelo trabalhador, decorrentes da educação e formação, como contributos que “geram um determinado stock de capital produtivo” (Baron & Armstrong, 2009, p.15).

Segundo Cabrito (2002) ao longo de mais de trinta anos assistiu-se ao processo de desenvolvimento teórico e à confirmação empírica da relação positiva existente entre a educação e a economia com sustentabilidade teórica na “teoria do capital humano” (p.23).

Na ótica de Becker (citado por Cabrito, 2002) esta teoria, “representa a mais simples explicação da relação existente entre educação, trabalho, produção e produtividade” (p.23).

Para Cabrito (2002) a “«teoria do capital humano» perspetiva o trabalho como o resultado de um processo de construção social que se diferencia individualmente em virtude de elementos diferentes de que os diversos indivíduos se apropriaram durante o seu processo de educação/formação” (p.23-24). A diversidade de salários no mercado de trabalho resulta

“exactamente, da quantidade e da qualidade de conhecimentos e experiências de que ele se apropriou” (p.24).

Embora a teoria do capital humano fosse criticada na década de 60, nos finais do século XX retomou a sua relevância, baseada nas novas teorias do crescimento económico, “que priorizam o papel do conhecimento e da investigação científica na capacidade competitiva das economias e no êxito dos trabalhadores no mercado de trabalho” (Cabrito, 2002, p.25).

A esta perspectiva Schultz (1973) já sugeria que “o crescimento económico, sob modernas condições, acarreta amplas modificações no mercado de trabalho. A instrução, nessa conjuntura, é valiosa, por construir um estímulo à flexibilidade na realização desses reajustamentos” (p.57).

De acordo com o autor, “o valor económico da educação depende, predominantemente, da procura e da oferta da instrução, considerada como um investimento” (Schultz, 1973, p.13). A esta configuração da educação, Cabrito (2002) considera que a oferta educativa nas sociedades desenvolvidas é estruturada de acordo com as necessidades do mercado de trabalho, que produzem qualificações e competências suficientes para o “processo de crescimento económico” (Cabrito, 2002, p.21). Na mesma orientação de pensamento Schultz (1973), atribuiu às escolas a categorização de empresas especializadas na produção de instrução.

Esta relação estabelecida entre as qualificações e a carreira profissional, “conduziu a que os indivíduos se apercebessem das vantagens económicas e sociais de que poderiam beneficiar com o consumo de mais educação” (Cabrito, 2002, p.22). E que por isso, a educação emerge como “um bem que lhes franqueava as portas do mercado de trabalho de uma forma qualificada, dada a correspondência que se estabeleceu entre o nível de qualificações possuídas, a função desempenhada e os poderes económicos e simbólico usufruídos” (p.22).

Schultz (1973) ao atributo do investimento na educação, refere que o seu contributo é “multidimensional” (p.20) uma vez que, abrange a dimensão social, política e individual com base “no conceito de que ela tem uma influência benéfica sobre o bem-estar” (p.23) tornando-se espectável que proporcione satisfação ao indivíduo quer no presente como no futuro.

Sobre esta perspectiva, Baron e Armstrong (2009) preveem que o investimento feito na educação impulsiona um retorno em três dimensões: a psicológica, a social e a monetária. Segundo os autores, a psicológica é suportada pelo indivíduo, no caso de se confrontar com dificuldades nas aprendizagens; a social reflete-se nas oportunidades de mercado de trabalho perdidas “o custo de oportunidade, isto é, o tempo dedicado ao investimento em capital humano que podia ter sido dedicado a outras actividades” (p.21) e, por último, a dimensão monetária, que integra os custos financeiros e as oportunidades de mercado perdidas. Ou seja, a decisão de adquirir qualificações é

uma decisão de investimento, indivíduos investirão em capital humano se acreditarem que os benefícios particulares vão superar os custos suportados” (p.21).

De acordo com os autores, para as organizações este conceito estabelece a relação entre os “recursos intangíveis que os trabalhadores oferecem aos seus empregadores” (Baron & Armstrong, 2009, p.19). Ou seja, a formação, as capacidades e as qualificações são elementos que constituem o capital humano das empresas. Estes elementos promovem um melhor desempenho, mais produtividade, maior capacidade de flexibilidade e inovação, maior nível de conhecimento e competência aos trabalhadores que por sua vez, contribuem para a prosperidade das organizações. Para os trabalhadores o retorno do investimento em educação e formação, reflete-se numa “maior satisfação profissional, melhores perspectivas de carreira e, simultaneamente, embora menos hoje em dia, a convicção de que a segurança de emprego está garantida” (p.20).

Assim, a relevância do investimento no capital humano advém do reconhecimento do seu contributo

para o crescimento económico, para o emprego e para a coesão social, benefícios que têm uma tradução colectiva no nível de desenvolvimento e coesão da sociedade como um todo, bem como uma tradução individual por via das oportunidades de melhoria da qualidade de vida que proporcionam (n.º 1 do anexo I da Resolução do Conselho de Ministros n.º 173/2007).

### **2.1.2. Da Estratégia Lisboa à Estratégia da União Europeia 2020**

Apresentamos como ponto de partida a Estratégia de Lisboa (2000) que ostentou objetivos estratégicos com uma “visão muito ambiciosa para a sociedade, da União Europeia no seu todo” (IEFP, 2007, p.3). É assim que o Conselho Europeu de Lisboa, assinalado pela Estratégia de Lisboa (2000), marcou um novo impulso para as políticas comunitárias no que diz respeito à atribuição do papel a desempenhar pela educação e formação profissional na UE. Passou a priorizar o desígnio estratégico de tornar a sua economia a mais competitiva e dinâmica do mundo até 2010, conciliando o crescimento económico sustentável, o pleno emprego e uma coesão social em maior dimensão mas que, para isso, os seus Estados Membros deveriam investir na inovação e no conhecimento, apoiados em três pilares essenciais: o económico, o social e o ambiental (IEFP, 2007).

Esta opção política apelou à necessidade de modernização e adaptação dos sistemas de educação “não só às exigências da sociedade do conhecimento como também à necessidade de um

maior nível e qualidade do emprego” (Conselho Europeu, 2000, p.10). Evocou a primordialidade de serem reforçadas, de forma significativa, as qualificações da população, quer dos jovens em idade escolar quer dos “grupos-alvo em diferentes fases das suas vidas: jovens, adultos desempregados e as pessoas empregadas que correm o risco de ver as suas competências ultrapassadas pela rapidez da mudança” (Conselho Europeu, 2000, p.10).

De acordo com Guimarães e Mikulec (2020) “a Estratégia de Lisboa considerou a educação um pilar central das políticas sociais, das políticas económicas e de regulação do mercado de trabalho, e não só uma área política teológica” (p.65). Este plano político derivou das fragilidades da economia europeia na época, no que diz respeito à “elevada taxa de desemprego e o fraco desenvolvimento do setor dos serviços, ao mesmo tempo que reconhecia o potencial e importância das novas tecnologias” (Rodrigues, 2011, p. 193).

Esta estratégia, apesar de impactante pela delimitação das medidas políticas para os Estados Membros, foi merecedora de redefinições ao nível dos seus objetivos, em conselhos europeus subsequentes, vistas como atualizações à estratégia inicial, com o propósito de enfrentar os desafios e problemas comuns dos Estados Membros.

Dois deles ocorreram em 2001 e 2002, o Conselho Europeu de Estocolmo e o de Barcelona, respetivamente. No primeiro, procederam-se à aprovação de três grandes objetivos para os sistemas de educação: promover a qualidade; o acesso generalizado ao sistema de ensino e uma maior abertura para o mundo exterior (Declaração de Copenhaga, 2002). O Conselho Europeu de Barcelona, em março de 2002, aprovou o programa estruturado para a realização destas metas, acrescentando o objetivo de tornar os sistemas de ensino e formação europeias “uma referência mundial de qualidade até 2010” (Declaração de Copenhaga, 2002, s.p) e invocou a necessidade da introdução de novos procedimentos, ferramentas e redes de informação, que contribuíssem para a transparência dos diplomas e qualificações, na perspetiva de que deveria haver uma maior “cooperação no ensino e formação profissionais. Estratégias para a aprendizagem ao longo da vida” (Declaração de Copenhaga, 2002, s.p).

No mesmo ano, dá-se a formalização da Declaração de Copenhaga (2002), que traça objetivos estratégicos fundamentais para o sucesso dos programas de educação e formação e o desenvolvimento de uma economia europeia baseada no conhecimento.

De acordo com Duarte (2015), a formalização da *Declaração de Copenhaga* (2002), foi fundamental pela definição de prioridades e reforço das ações de cooperação entre o ensino e os parceiros sociais, como também, para a “redefinição duma estratégia europeia de ensino e formação profissional, considerando para o efeito os países da união europeia e também os pertencentes à Associação Europeia de Comercio Livre (EFTA) e Espaço Económico Europeu (EEA)” (p.132).

Em 2002, na sequência destes momentos, é implementado o Programa de trabalho sobre os objetivos para os sistemas de Educação e Formação 2010 (EF2010) com base em três objetivos estratégicos: 1) melhorar a sua qualidade e eficácia; 2) simplificar e democratizar o seu acesso; 3) torná-lo recetível ao exterior. Definiu-se que a implementação deste programa seria monitorizada por dois tipos de instrumentos: relatórios conjuntos e documentos de trabalho, elaborados com base em indicadores de referência (benchmarks), partilha de dados, análise e comparação de boas práticas, como contributo para a aprendizagem mútua de todos os seus Estados-Membros (Conselho Europeu, 2002).

Em 2004 é publicado o primeiro relatório intercalar no âmbito do programa EF2010, dedicado à urgência das reformas necessárias para o sucesso da Estratégia de Lisboa. É realçado o princípio de que “os recursos humanos constituem o principal património da União Europeia, essenciais para a criação e a transmissão do conhecimento e um factor determinante do potencial de inovação de cada sociedade” (Jornal Oficial, 2004, p.1)

De acordo com a análise de Galvão (2010), este relatório invoca à adoção de referenciais e princípios europeus comuns, em particular um quadro europeu que sirva de referência comum para o reconhecimento das qualificações e competências como condição necessária ao desenvolvimento de um mercado de trabalho europeu e da cidadania europeia (p.42).

Fortalece, ainda, os objetivos iniciais da Estratégia Lisboa (2000), estabelecendo metas claras: até ao ano de 2010 metade das vagas do ensino secundário seriam ocupadas pela frequência de jovens em cursos tecnológicos e profissionais. Determinou objetivos quantitativos: quanto ao insucesso escolar, a meta passa por diminuir para 10 % e baixar para 20% a percentagem de jovens de 15 anos com fracas competências ao nível da leitura.

Relativamente aos resultados obtido no ano 2000 foi estabelecido que pelo menos 85% dos jovens obtivessem a conclusão do ensino secundário e que, todos os indivíduos deviam obter “um conjunto mínimo de competências para poder aprender, trabalhar e realizar-se na sociedade e na economia baseadas no conhecimento” (Jornal Oficial, 2004, p.7). Contudo, no ano 2000 apenas 17,2 % dos jovens com menos de 15 anos, obtiveram o nível mínimos de competências, propondo-se assim, a atingir pelo menos 20% até 2010 (Jornal Oficial, 2004).

O segundo Relatório conjunto do Conselho da União e da Comissão Europeia (CE) (2006): *Um contributo vital para a prosperidade e a coesão social na Europa* invoca o duplo papel da educação – o social e o económico. Esta monitorização do Programa EF2010 possibilitou constatar

que “a estratégia Lisboa é um factor de desenvolvimento das políticas nacionais de educação e de formação” (Conselho Europeu., 2006, p.2) e que embora os progressos alcançados com Programa EF 2010 tivessem sido positivos era necessário “acelerar o ritmo das reformas para garantir um contributo mais eficaz para a concretização da estratégia de Lisboa e o desenvolvimento do modelo social europeu” (p. C79/7). Por fim, nas conclusões é ainda mencionado a pretensão de ser apresentado o projeto dedicado ao Quadro Europeu de Qualificações (QE) para 2006.

Por último, o terceiro Relatório Conjunto do Conselho da União e da CE (2008): *A aprendizagem ao longo da vida ao serviço do conhecimento, da criatividade e da inovação sobre a aplicação do programa EF 2010*, destacou evoluções significativas, mas identificou desafios a enfrentar: em particular ao nível das qualificações, visto que “as pessoas com poucas qualificações correm o risco de exclusão económica e social” (p.2) para além da exigência de qualificações elevadas, que é feita pelos mercados de trabalho. Neste âmbito, os níveis baixos de qualificações da população ativa eram ainda uma realidade, a persistência dos altos níveis de abandono escolar precoce, os baixos níveis de conclusão do ensino secundário e a aquisição de competências básicas, eram ainda uma preocupação presente neste relatório. Estes factos representaram um constante desafio para todos os países, uma vez que, não se verificaram progressos significativos desde o ano 2000,

na Europa, há demasiados jovens a deixar o ensino sem as qualificações de que necessitam para participar na sociedade do conhecimento e realizar uma transição tranquila para a vida activa. Correm o risco de exclusão social, e, além disso, é-lhes vedado, desde muito cedo, o acesso à aprendizagem ao longo da vida (Conselho Europeu, 2008, p.4).

Perante este cenário, a UE assumiu novamente ser imprescindível alterar o ritmo dos progressos alcançados no âmbito do abandono escolar precoce, de forma a permitir que sejam atingidos os 10% de referência até 2010. No que diz respeito à conclusão do ensino secundário, os progressos foram lentos, mas contínuos. Contudo não foram considerados suficientes para alcançar o objetivo de pelo menos 85% dos jovens concluir o nível secundário. (Conselho Europeu, 2008). De acordo com este relatório, a promoção do triângulo do conhecimento é um fator preponderante na instigação do emprego e do crescimento (Conselho Europeu, 2008).

Acresce que, estes relatórios fortaleceram a necessidade da elaboração de um instrumento de referência que promovesse “a confiança mútua, a transparência e o reconhecimento de competências e qualificações” (Declaração de Copenhaga, 2002, s. p.) denominado por Quadro Europeu de Qualificações, cuja elaboração iniciou-se no âmbito de Copenhaga, instituindo-se em

2008 e revisto em 2017, com o propósito de obter uma melhor “adaptação à realidade atual e a preparação para os desafios futuros” (União Europeia, 2019, p.5).

### **2.1.3. Metas para a Concretização da Estratégia Lisboa**

No enquadramento estratégico da educação e formação profissional são referências o Comunicado de Maastricht (2004) e o Comunicado de Helsínquia (2006) que contribuíram para atingir os objetivos de Lisboa e para a revisão das prioridades da Declaração de Copenhaga (2002).

O Comunicado de Maastricht (2004) priorizou: o reforço na cooperação dos seus Estados Membros; a relação de proximidade com o mundo laboral para uma melhor adequação de respostas educativas e o alcance da atratividade, da qualidade e da inovação deste sistema educativo. Estas estratégias pretendiam contribuir para a elevação das qualificações da população (Comunicado de Maastricht, 2004).

O *Comunicado de Helsínquia* (2006) com a temática da cooperação europeia para a educação e formação profissional, mantém os objetivos anteriores, mas apresentou uma revisão das prioridades e estratégias definidas na *Declaração de Copenhaga* (2002). Destacou como prioridade o investimento no capital humano e nas competências, como veículo promotor de uma resposta mais adequada aos desafios sociais, como: a globalização, o envelhecimento demográfico e a constante evolução das tecnologias. Estes fatores conduziram à consequente exigência de competências. Não obstante, evocou um duplo desafio para as políticas europeias de educação: o de tornar mais atrativos os sistemas de educação e formação profissional, quer para a população jovem como para os adultos trabalhadores (Comunicado de Helsínquia, 2006).

Em 2010 o comunicado de Bruges (2010) constitui-se por uma avaliação e revisão das estratégias e prioridades do processo de Copenhaga para 2011-2020, preconizando que a conjuntura de crise económica e financeira com repercussões nas elevadas taxas de desemprego e com maior impacto nos mais jovens, deu origem a novos desafios, exigindo à UE uma reflexão sobre a sua economia, a sociedade e a reorganização dos sistemas de ensino e formação. Sobre este último, novamente é priorizada a meta de o tornar mais flexíveis e de elevada qualidade.

As estratégias definidas neste documento foram consideradas o veículo para uma Europa “mais inteligente, sustentável e inclusiva” (Comissão Europeia, 2010, p.1), capaz de responder às necessidades atuais e futuras, determinando que “em 2020, os sistemas europeus de EFP deverão ser mais atractivos, pertinentes, orientados para a carreira, inovadores, acessíveis e flexíveis do que em 2010, e contribuir para a excelência e a equidade na aprendizagem ao longo da vida” (Comunicado de Bruges, 2010, p.6).

Com base nas fragilidades identificadas, nos progressos alcançados e nos critérios de referência que constituíram o quadro EF2010, é aprovado a 12 de maio de 2009, o novo quadro estratégico no domínio da educação e formação 2020 (EF2020) em articulação com a Estratégia Europa 2020 (EE2020), numa perspetiva de continuidade ao quadro anterior, a aspiração de tornar os sistemas de ensino e formação mais flexíveis, eficazes e de elevada qualidade, consistiram-se nas principais finalidades do programa EF 2020 (Conselho Europeu, 2009).

Neste sentido, o quadro EE2020 assinala o compromisso da UE em “criar um crescimento inteligente, mediante o investimento na educação, na investigação e na inovação, sustentável” (AD&C, 2022, s.p.).

Na perspetiva de Rodrigues (2011) a EF2020 emerge de um contexto de crise económica recessiva e da consciência dos estados-membros de terem que, definir metas adequadas à conjuntura. Para a autora, o discurso político da UE revela-se “centrado nos desafios relacionados com a sustentabilidade financeira e a política fiscal, e as questões sociais encontram-se remetidas essencialmente para aspectos laborais que possam servir estes desafios, sendo o pleno emprego o seu expoente máximo” (s.p.).

Segundo Antunes (2019) no quadro EF2020 a educação é reconhecida como condição e instrumento para “a economia, a gestão do desemprego e a reparação da coesão social” (p.9) mas também, “como um bem, cuja provisão e financiamento ocorrem indiferenciadamente nos domínios público, privado ou por meio de parcerias e nos termos da distribuição de um serviço” (p.9).

O EF2020 manteve as finalidades da Estratégia de Lisboa (2000), mas evidenciou uma forte união entre o ensino e formação profissional, as aprendizagens e a economia, constituindo-se um quadro de referência para a articulação das ações de promoção para o crescimento económico, coesão social e a criação de emprego, com o objetivo de atingir a redução da taxa de abandono escolar para pelo menos os 10% para a década subsequente. As metas estabelecidas na EE2020 são executadas através de orientações para as políticas económicas dos países da UE (Rodrigues, 2011).

Em 2015, no Comunicado de Riga, é apresentada a análise aos objetivos alcançados até 2014 e a subscrição de cinco objetivos estratégicos para a educação e formação profissional no âmbito da cooperação europeia no domínio da educação e da formação para 2015-2020, que são: viabilizar a aprendizagem em contexto laboral em todas as suas configurações; fortalecer todos os mecanismos de garantia de qualidade e eficiência no ensino e formação profissional; melhorar o acesso ao EFP e às qualificações; diversificar as ofertas formativas, melhorando a aquisição de competências essenciais nas suas estruturas curriculares e inserir abordagens sistémicas de formação contínua para os formadores e professores do EFP, nas instituições e nos próprios locais de trabalho (Comissão Europeia, 2015).

Para o CE (2015) estas prioridades foram definidas para melhorar a capacidade de resposta aos desafios sociais identificados: “a criação de emprego e a recuperação económica, conseguindo um crescimento sustentável; reduzir o défice de investimento; reforçar a coesão social; conceder à radicalização e à violência” (...) a longo prazo, como o envelhecimento da população, a adaptação à era digital e a concorrência numa economia global baseada no conhecimento” (Comissão Europeia, 2015, p.2) a chave para alcançar o sucesso destes objetivos, encontra-se no aumento das qualificações da população e desenvolvimento de competências, que permitirá “antecipar e responder à rápida mutação das necessidades dos mercados de trabalho”, uma realidade constante nas sociedades atuais.

De acordo com a análise do CE (2017), comparativamente com as metas estabelecidas anteriormente, em 2016 foram registados alguns progressos no que diz respeito ao abandono escolar precoce com uma descida de 13,9% para 10,7% (Comissão Europeia, 2017, sp).

Especificamente em Portugal, segundo o CNE (2023), o país registou um aumento das taxas de conclusão do ensino secundário. Este aumento foi mais acentuado no primeiro ano da pandemia COVID-19, retomando em 2021/2022 a tendência sequencial pré-pandemia, que na generalidade atingiu os 91% considerando os cursos científico-humanísticos (CCH) e os cursos profissionais (CP).

Importa salientar que há também um aumento das taxas de conclusão “no tempo esperado (i.e., proporção de alunos com trajetória completa de um ciclo de ensino sem qualquer retenção ou desistência)” (p.162) de 70% para os CP. Assim, “a taxa de retenção e desistência alinha com o declive decrescente da década” (CNE, 2023, p.164).

Na ótica de Antunes (2019), o processo de europeização da educação tem manifestado dois desígnios principais, o primeiro, com o foco no “reforço da centralidade político-económica da educação, formação e aprendizagem (isto é, o reposicionamento da educação face à economia, à política, à cultura)” (p.8) e o segundo, tem contribuído para a construção do “Espaço Europeu da Educação, dotado com processos e instrumentos (europeus) de regulação compatíveis com um mercado: um sistema de graus; sistemas de créditos; o quadro europeu de qualificações; sistemas de garantia da qualidade.” (p.8).

De referir que o quadro estratégico EF2020, para além de reforçar as metas do Processo de Copenhaga, contribuiu para alavancar a iniciativa do Espaço Europeu da Educação (EEE), apresentado em 2017 na Cimeira Social de Gotemburgo, na Suécia, num contexto de celebração dos 30 anos do programa Erasmus e de debate sobre o futuro da Europa após 2020. Tem sido alvo de contínuas reflexões e redefinições das suas ações (Antunes, 2019).

Neste contexto a UE reconheceu o papel fundamental da educação e da cultura enquanto impulsores “da criação de emprego, do crescimento económico e da justiça social, bem como um meio de expressão da identidade europeia em toda a sua diversidade” (Comissão Europeia,2017, sp). Considerou ainda, que são fatores fundamentais para alcançar as soluções desejadas e enfrentar os desafios que se ergueram com o envelhecimento da população, a necessidade da digitalização contínua, a exigência de competências, a importância da promoção do espírito crítico e a literacia mediática da população (Comissão Europeia,2017, sp).

Este quadro estratégico – EEE para o período de 2021-2030, abrange seis dimensões no âmbito das suas políticas e ações: “qualidade da educação e da formação, inclusão, transições ecológica e digital, professores e formadores, ensino superior e dimensão geopolítica” (Parlamento Europeu, 2023, s.p.) e estabelece como metas no âmbito do ensino secundário até 2030, obter uma percentagem abaixo dos 15% dos alunos com 15 anos com fraco aproveitamento ao nível da leitura, matemática e ciências e abaixo dos 9% para o abandono escolar precoce. Comparativamente com o quadro anterior EF2020, o atual quadro apresenta a novidade de contemplar o indicador das competências digitais (Parlamento Europeu, 2023).

#### **2.4. Políticas de Coesão para a Educação e Formação Profissional**

O ano de 1946 marca o início das políticas de cooperação na Europa. O período pós Segunda Guerra Mundial, marca o avanço das políticas europeias com foco na promoção para a colaboração económica, cultural e social. Embora nos primeiros anos, muito direcionadas para as alianças militares, planos políticos e estratégicos, com o objetivo de alcançar a paz duradoura, definindo como principal objetivo “reforçar o sistema democrático e os direitos humanos nos Estados-membros” (Agência para o Desenvolvimento e Coesão, IP., 2018, p.5).

Segundo Valério (2010) o Tratado de Roma assinala a implementação de políticas comuns e políticas de cooperação para a UE, bem como, os princípios e compromissos desta organização, para uma unificação económica entre os seus membros fundadores. Neste Tratado emerge o Fundo Social “como instrumento de promoção do emprego, facilitando a reafecção dos recursos humanos (...) como resultado da concorrência comunitária e em ações da aproximação do nível de desenvolvimento das várias regiões da comunidade” (p.84). Em 1975 é criado o Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) com o objetivo de “corrigir desequilíbrios regionais da Comunidade” (p.93). É neste enquadramento que a UE promove as políticas de solidariedade, de desenvolvimento regional e coesão, até à atualidade.

No quadro da UE as políticas de coesão económica, social e territorial são reconhecidas pelo Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia (TUE), especificamente nos artigos n.º 147 e 178, definidas com o objetivo de “reduzir a disparidade entre os níveis de desenvolvimento das diversas regiões e o atraso das regiões menos favorecidas” (TFUE, 2016).

A coesão concretiza-se a nível local, através da política regional da UE, destinada a “promover o crescimento económico e o emprego e a melhorar a qualidade de vida através de investimentos estratégicos”<sup>1</sup> (União Europeia, s.d.). Esta perspetiva de política de solidariedade, tem contribuído para criação de melhores oportunidades de vida e mercado de trabalho, nas regiões menos desenvolvidas, com um impacto significativo, através da intervenção financeira da UE nos Estados Membros e em particular nas regiões ultraperiféricas (RUP), disponibilizada através dos fundos: Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional; Fundo Social Europeu; Fundo Europeu de Coesão; Fundo para uma Transição Justa, bem como, Fundo Europeu dos Assuntos Marítimos e das Pescas; Fundo Europeu Agrícola de Desenvolvimento Rural e o Banco Europeu de Investimento (União Europeia, s.d.).

O Artigos n.º 349 e n.º 355 do TFUE<sup>2</sup> determinam no âmbito da política de coesão da UE, que beneficiam as regiões ultraperiféricas (RUP) de apoios específicos. Esta organização identifica a Região Autónoma da Madeira como uma RUP pelos obstáculos que enfrenta, nomeadamente “o afastamento, a insularidade, a pequena dimensão, a topografia difícil e o clima”, como também, a economia destas regiões na sua predominância é dependente de produtos agrícolas e recursos naturais. Estas especificidades, expõe estas regiões a possíveis fragilidades que podem comprometer o seu desenvolvimento futuro<sup>3</sup> (Parlamento europeu, 2022).

#### **2.4.1. Financiamento do Ensino Profissional**

O Fundo Social Europeu (FSE) é um dos cinco Fundos Estruturais que a UE dispõe é uma das suas principais ferramentas disponibilizadas às regiões para “promover o emprego e a inclusão social, combater a pobreza e promover a educação, a formação e a aprendizagem ao longo da vida” (Glossário das sínteses, FSE, s.d.). De acordo com o CEDEFOP (2021) citado pela Direção Geral do Emprego e das Relações do Trabalho (2019) o FSE é um instrumento de apoio às políticas de EFP da UE, com a prioridade de atuação na “redução do abandono precoce da educação e da

---

<sup>1</sup> União Europeia, Política Regional. [https://european-union.europa.eu/priorities-and-actions/actions-topic/regional-policy\\_pt](https://european-union.europa.eu/priorities-and-actions/actions-topic/regional-policy_pt)

<sup>2</sup> Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia [https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:9e8d52e1-2c70-11e6-b497-01aa75ed71a1.0019.01/DOC\\_3&format=PDF](https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:9e8d52e1-2c70-11e6-b497-01aa75ed71a1.0019.01/DOC_3&format=PDF)

<sup>3</sup> Fichas Temáticas, Regiões Ultraperiféricas <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/pt/sheet/100/outermost-regions-ors->

formação, apoiando os cursos de EFPI no ensino básico e secundário” bem como no ensino superior. Este fundo, abrange ainda a promoção da “aprendizagem ao longo da vida e a empregabilidade dos adultos através do programa Qualifica, do RVCC e dos cursos EFA” (p.46).

Refira-se, no caso do fundo em análise, para o intervalo de 2021-2027, foi integrado o Fundo de Auxílio Europeu às Pessoas mais Carenciadas e o Programa da UE para o Emprego e a Inovação Social. Passando então a intitular-se de FSE+6.

Cada fundo dispõe de um regulamento próprio que determina a sua base jurídica, a missão, os objetivos e a própria organização, bem como, estão identificadas as regras gerais e as orientações para garantir a eficácia e a coordenação dos mesmos (Glossário das sínteses, FSE, s.d.).

#### **2.4.2. O Programa Portugal 2020**

O Programa Portugal 2020 estabeleceu um acordo de parceria com a CE, espelhando os objetivos estratégicos da Estratégia Europa 2020 na aplicação das políticas de desenvolvimento económico, social, ambiental e territorial para o estímulo do crescimento e criação de emprego do país.

Este programa no âmbito da sua operacionalização integra os cinco Fundos Europeus Estruturais e de Investimento (FEEI) para a concretização dos objetivos de intervenção definidos para o desenvolvimento e coesão social e territorial de Portugal para o período entre 2014-2020 e estruturado em quatro domínios “competitividade e internacionalização, inclusão social e emprego, capital humano, sustentabilidade e eficiência” (Portugal 2020, 2014, p.i).

No domínio do Capital Humano a população portuguesa apesar dos progressos, ainda apresenta um nível baixo de qualificações. Esta característica manifesta “repercussões negativas ao nível da produtividade e da competitividade da economia portuguesa” (Programa Portugal 2020, 2014, p.50), como também se tornam obstáculos “ao desenvolvimento pessoal dos indivíduos, ao exercício de uma cidadania ativa e à empregabilidade” (Programa Portugal 2020, 2014, p.50). Para a educação e formação profissional, este programa estabelece como prioridades a redução do abandono escolar precoce; o aumento da qualidade e eficiência do sistema de educação e formação; o reforço do sucesso educativo; aperfeiçoar o equilíbrio entre as ofertas formativas e as necessidades do mercado, visto que, a constante evolução do mercado de trabalho exige cada vez mais uma população ativa e com competências para enfrentar os seus desafios atuais (Portugal 2020, 2014).

### **2.4.3. Programa Madeira 2020**

Foi aprovado pela CE o programa Operacional da Região Autónoma da Madeira 2014-2020 (Madeira 14-20), que na sua constituição engloba 11 eixos temáticos de intervenção estratégia Regional (Madeira 14-20, 2014). No âmbito da análise deste estudo, abordaremos o eixo prioritário 9 que faz corresponder ao objetivo de “Investir em competências, educação e aprendizagem ao longo da vida” (Madeira 14-20, 2014, s.p.).

No enquadramento das metas da Estratégia Europa 2020 e do Programa Nacional de Reformas (PNR) especificamente à meta dos 10% para o abandono escolar precoce, em referência a 2013 a RAM situava-se ao nível quantitativo nos 26,2%. Estes valores foram considerados afastados da meta formulada pela UE, para os objetivos determinados para a Educação (Madeira 14-20, 2014).

Este programa considerou ser “importante atribuir prioridade e focagem às intervenções e instrumentos de política nos domínios da Competitividade e Inovação e do Desenvolvimento do Potencial Humano (sobretudo, estimulando um equilíbrio desejável entre oferta e procura de qualificações)” (Madeira 14-20, 2014, p.14).

Relativamente às habilitações escolares na Região, a população é caracterizada por um “baixo nível educativo, como também de um elevado nível de abandono escolar precoce e níveis de insucesso escolar (taxas de desistência e de retenção) significativos, a par de fragilidades ao nível do desempenho escolar (competências adquiridas)” (IDR, 2014, p.125). Esta constatação, fundamenta “a importância de continuar a investir na qualidade do ensino neste nível, a par do prolongamento de intervenções visando prevenir o abandono escolar precoce” (IDR, 2014, p.16).

Assim, o programa Madeira 14-20 considerou ser fundamental estruturar uma “intervenção sólida para reforçar o potencial humano e aumentar a empregabilidade” (p.125). No que diz respeito à formação do capital humano e especificamente à “recuperação do défice de qualificações e da melhoria das condições de empregabilidade da população ativa” salientam-se os objetivos específicos:

- melhorar as competências básicas dos alunos e assegurar a permanência no sistema de todos os jovens até aos 18 anos;
- reforçar as ofertas profissionalizantes dentro da escolaridade obrigatória mantendo a necessária permeabilidade entre o sistema educativo e formativo;

umentar o número de jovens que frequentam formações de dupla certificação de nível básico e secundário (seguindo as orientações europeias sobre reforço das formações duais) (IDR, 2014, p.125).

Para a concretização destes objetivos foram identificadas prioridades de investimento no domínio dos equipamentos educativos e formativos em duas áreas de intervenção. No âmbito das infraestruturas prevê “investimentos de modernização para dotar as instalações do ensino básico e secundário de condições mínimas de conforto, de salubridade, de saúde (edifícios com muitas dezenas de anos)” (p.136). Para os equipamentos “os investimentos visam apoiar a aquisição de equipamentos TIC, laboratoriais e oficinais, destinados a novos cursos ou introdução de novos métodos” (p.136).

Relativamente à redução e prevenção do abandono escolar precoce, à melhoria da qualidade do sistema de educação/ formação, estão previstas neste programa: alcançar a “permanência no sistema educativo dos jovens até aos 18 anos” assegurando o cumprimento da escolaridade obrigatória; apostar na diversidade curricular das ofertas educativas e garantir um melhor acompanhamento dos jovens através da identificação precoce de sinais que possam evoluir para o abandono escolar precoce (IDR, 2014).

#### **2.4.4. Quadro Europeu de Qualificações**

O Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) foi instituído em 2008 e renovado em 2017 com o propósito de ser adaptado à atualidade e com uma forte contribuição para a concretização dos princípios do Pilar Europeu dos Direitos Sociais (União Europeia, 2019).

De acordo com o Conselho Europeu (2017), o QEQ foi constituído com o propósito de contribuir para a modernização e transparência dos sistemas de educação e formação, para “o reforço da empregabilidade, mobilidade e da integração social de trabalhadores e aprendentes” (p. C 189/15), para além de promover “uma melhor articulação entre a aprendizagem formal, não formal e informal e apoiar a validação dos resultados da aprendizagem adquiridos em diferentes contextos” (idem).

Na perspetiva do CE (2017) a constituição de uma referência comum que estabeleça a ligação entre um determinado nível de qualificação e os resultados de aprendizagem pretendidos possibilita um maior reconhecimento das qualificações; uma transparência e comparação mais adequadas das qualificações das pessoas dos diferentes sistemas nacionais prevalecendo o foco nas aprendizagens.

Segundo a UNESCO (2008) as “políticas e práticas de educação permanente só podem ser coroadas de êxito se os países progredirem ainda mais para o reconhecimento, a validação e a convalidação das competências adquiridas em diferentes contextos educacionais” (p.4).

Este instrumento de referência apresenta uma organização distribuída por oito níveis, com a descrição das aprendizagens em cada um deles, para os domínios dos conhecimentos, aptidões e responsabilidade e autonomia correspondentes (CE, 2017).

Para a CE (2019) as qualificações assumem diversas funcionalidades, refletindo a sua pertinência nos contextos empresariais, no que diz respeito à facilidade na mobilidade dos trabalhadores e aprendentes quer seja numa dimensão geográfica ou setorial. Por isso, recomenda que, o prosseguimento do QEQ deve proceder-se em harmonia com as ações de cooperação no domínio da educação e formação definidas no âmbito do EF2020 e de futuros quadros da UE. Sempre que se considere pertinente deverá ser analisado e atualizado.

Em Portugal o Sistema Nacional de Qualificação (SNQ), constituído em 2007 e atualizado em 2017 na sequência do QEQ, tem contribuído para uma melhor articulação entre o ensino profissional e o sistema educativo, através da atribuição de objetivos e instrumentos comuns, organizando deste modo a educação e o ensino profissional num único sistema, garantindo a pertinência da formação e das aprendizagens. Desde então tornou-se um elemento fundamental da educação e formação profissional no país (CEDEFOP, 2021).

O SNQ enquanto ferramenta de gestão das qualificações de nível não superior está inserida a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANEQEP), com a missão de “coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e de assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 36/2012).

Neste alinhamento, é também criado o Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) e o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ). No que diz respeito ao primeiro, está estruturado em níveis de qualificação descritos no Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) que no seu âmbito engloba o “ensino básico, secundário e superior, a formação profissional e os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências obtidas por vias não formais e informais desenvolvidas no âmbito do SNQ (artigo n.º 3 da portaria n.º 782/2009). No seu todo, é estruturado em oito níveis de qualificação, ao qual a cada um faz corresponder a um determinado nível de educação categorizados em 3 domínios de aprendizagem cada um: conhecimentos, aptidões e atitudes. Especificamente o nível de qualificação 4 faz correspondência ao ensino secundário e nível 3 de formação. Apresentamos abaixo o quadro 1 para uma melhor perceção da correspondência entre os níveis de educação e formação com os níveis de qualificação.

**Quadro 1. Correspondência entre os Níveis de Educação e Formação e os Níveis de Qualificação**

<b>Níveis de educação e formação</b>	<b>Níveis de qualificação</b>	<b>Certificação escolar e profissional</b>
<b>Nível 1 de formação</b>	1	2º ciclo do ensino básico
<b>Nível 2 de formação</b>	2	3º ciclo do ensino básico Obtido no ensino básico ou através de percursos de dupla certificação
<b>Nível 3 de formação</b>	3	Ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior
<b>Nível 3 de formação e Ensino Secundário</b>	4	Ensino secundário obtido por percursos de dupla certificação ou ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior acrescido de estágio profissional - mínimo de 6 meses
<b>Nível 4 de formação</b>	5	Ensino Secundário e Certificação profissional - Qualificação de nível pós-secundário não superior com créditos para o prosseguimento de estudos de nível superior
<b>Bacharelado e Licenciatura</b>	6	
<b>Mestrado</b>	7	
<b>Doutoramento</b>	8	

*Fonte: Adaptado do anexo III da Portaria n. º782/2009, de 23 de julho<sup>4</sup>.*

Por último, o CNQ é concedido como um instrumento flexível, dinâmico e composto por uma vasta compilação de referenciais essenciais, organizados para dar resposta aos percursos de dupla certificação, escolar e profissional. Na sua estruturação, apresenta uma articulação com o Quadro Europeu de Qualificações (QEQ).

<sup>4</sup> <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2009/07/14100/0477604778.pdf>

Em referência às Regiões Autónomas Portuguesas, no que diz respeito à aplicação do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, o artigo 22.º determina que “são tidas em conta as competências legais atribuídas aos respetivos órgãos e serviços, devendo aquelas criar as condições necessárias para a sua execução”.

#### **2.4.5. Qualificações e Competências**

De acordo com Manfredi (1998) aos conceitos de qualificações e competência eram-lhes frequentemente atribuídos um significado equivalente. Contudo, a autora considerou que “expressam sentidos e intenções diferentes” (p.2), concluindo que o conceito de qualificação era recorrentemente utilizado na dimensão das ciências sociais, enquanto o conceito de competência ligava-se aos conceitos das capacidades e habilidades numa dimensão das ciências humanas, como a educação, a linguística e a psicologia, proporcionando uma diversidade de conceções e visões sustentadas em diferentes paradigmas teóricos.

Segundo a autora, o conceito de qualificação surgiu nos anos 50 e 60, interligado ao conceito de desenvolvimento socioeconómico. Alavancado à necessidade de serem geridos os investimentos do Estado na educação para adequar o sistema educativo às necessidades socioeconómicas. Com as suas origens na Teoria do Capital Humano, sustenta a “importância da instrução e do progresso do conhecimento como ingredientes fundamentais para a formação do chamado capital humano, de recursos humanos” (Manfredi, 1998, p.3) e associada ao modelo taylorista e fordista para a organização do trabalho. Nesta perspetiva, “a qualificação é concebida como sendo “adstrita” ao posto de trabalho e não como um conjunto de atributos inerentes ao trabalhador” (Manfredi, 1998, p. 4).

Sobre este conceito Aires (2020) refere que é imprescindível a preparação dos trabalhadores para a realização das tarefas específicas de cada profissão. Deste modo, torna-se relevante a aprendizagem formal realizada na escola, em que “quanto mais elevado for o nível de habilitações escolares, maior o acesso a posições hierárquicas mais qualificadas” (p.55).

Ceitel (2016) atribui ao paradigma das qualificações características externas ao indivíduo e que por sua vez, são concedidos por autores externos, através de um “conjunto de formações reconhecidas como válidas para garantir a qualidade do seu desempenho no exercício desse cargo ou função” (p. 26). Não obstante, acresce ainda que uma pessoa que auferir uma determinada qualificação para o exercício de uma função ou cargo não indica, por si só, que se reflita no desempenho da sua atividade, ou seja, “não determina, por inerência directa, que a pessoa que possua esse grau académico, tenha, por essa razão, um desempenho equivalentemente competente”

(p.26), uma vez que, a obtenção de determinada certificação passa por um processo de avaliação, que consiste apenas em momentos episódicos e que, por si só, não indicam as ações do cotidiano em reflexo das reais competências como qualificações.

A perspectiva de Delors et al., (1996) atribui irrelevância ao conceito de qualificação. Para o autor, o progresso industrial tornou “um pouco obsoleta a noção de qualificação” (p.93) visto que a dinâmica da evolução dos processos de operacionalização substituiu as tarefas manuais por tarefas que exigem um desempenho mais intelectual e contribuíram para uma desmaterialização das tarefas. Mas, por outro lado, estas novas exigências proporcionaram uma nova organização das tarefas laborais, em que predominam as interações em grupo. A este tipo de organização surge a relevância da qualificação categorizada por um conjunto de competências individuais, vistas como um complemento à qualificação técnica e profissional adquirida. Ou seja, o progresso e o desenvolvimento industrial exigem uma combinação das qualidades denominadas por “saber ser” com o “saber” e o “saber-fazer” que juntas complementam as necessidades constituintes para as novas competências exigidas, visto que, as “qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes”(p.94) no mundo atual, uma vez que, “a relação com a matéria e a técnica deve ser complementada com a aptidão para as relações interpessoais” (p.95) que abrangem a capacidade de trabalhar em grupo.

Atualmente este conceito surge em vários documentos nacionais e internacionais, no âmbito da educação, referenciado como um procedimento imprescindível para o reconhecimento e transparência das aptidões e competências e que reflete os resultados das aprendizagens dos trabalhadores e estudantes, assumido como o “resultado formal de um processo de avaliação e validação obtido quando uma autoridade competente decide que uma pessoa alcançou resultados da aprendizagem de acordo com determinadas normas” (Comissão Europeia, 2017, p. C 189/20). Ou seja, “as qualificações são muito mais o reconhecimento, relacionado com os resultados, do domínio de determinadas competências, representado sobretudo por diplomas e certificados de instituições educativas” (Mulder, 2007, p.17).

Verifica-se uma unanimidade pelos vários autores referenciados anteriormente, no que diz respeito à aplicação do conceito de qualificação, em que, tem a sua utilização prática nos contextos profissionais, mas é atribuída nos diversos contextos de aprendizagem formais.

## **Competências**

Mulder (2007) atribui à denominação de competência uma diversidade concetual, originada em grande parte pelo recurso e tradução a vários termos da língua inglesa, como “skill”,

“competence” ou “competency” que por sua vez, dão origem a diversas inconsistências interpretações controversas e difusas. De acordo com o autor, o conceito apresenta uma relação com as denominações: “acreditação, adequação, aprovação, autorização, certificação, titularidade, jurisdição, licença, responsabilidade, qualificação e direito” (p.7) com uma aplicação prática aos contextos “institucionais, jurisdicionais, organizacionais e pessoais” (p.7) justificando a aquisição de múltiplos significados.

Ramos e Bento (2016) consideram que o conceito de competência teve a sua origem no final da idade média com uma utilização circunscrita à linguagem jurídica e significava que o indivíduo ou a instituição eram capacitados para efetuar um determinado julgamento. Com o tempo, esta designação passou a estar associada à capacidade pessoal de se pronunciar sobre determinados assuntos, evoluindo para “qualificar pessoas capazes de realizar um bom trabalho” (p.88).

De acordo com os autores, no âmbito organizacional a utilização do conceito competência, remete-nos até à época de Taylor que preconizava “a necessidade de as empresas terem trabalhadores eficientes. O princípio taylorista de seleção e formação das pessoas enfatizava o aperfeiçoamento das habilidades técnicas e específicas do desempenho das tarefas operacionais da função” (p.88).

Segundo estes autores, atualmente a conceção deste conceito não se circunscreve apenas à dimensão do trabalho para indicar a realização de tarefas de uma determinada profissão, mas sim, numa dimensão mais abrangente, passa a integrar conhecimentos, habilidades e experiências que retratam a capacidade individual e espelham o que cada um consegue fazer perante uma determinada situação e que se constituem por elementos determinantes para a diferenciação do desempenho.

Estes autores diferenciam competências transversais de competências essenciais pelo critério da transversalidade e transferibilidade respetivamente. Para os autores, as competências transversais são transferíveis por serem adquiridas e por isso, suscetíveis de serem praticadas em diferentes contextos. As competências específicas, ao contrário das transversais, estabelecem uma relação direta “com a actividade profissional, sendo hierarquizadas” (Ramos & Bento, 2016, p.109).

Numa dimensão organizacional, segundo os autores, os vários componentes das competências integram cinco dimensões dos saberes: o saber; saber-fazer; saber-estar; querer-fazer e poder-fazer, que envolvem as dimensões das habilidades e dos conhecimentos e implicam comportamentos adequados para o desempenho da tarefa, a motivação para desempenhar as tarefas em que está envolvido, bem como, dispor de recursos adequados para o desempenho das suas competências. Para os autores “cada comportamento associado a uma determinada competência é produzido pelo efeito dos cinco componentes anteriormente descritos” (Ramos & Bento, 2016, p.110).

Numa perspectiva educacional, de acordo com Delors et al., (1996) um dos maiores desafios da educação na atualidade, abrange a capacidade de transmitir e envolver todas as dimensões dos saberes, adaptá-los às exigências da sociedade e organizá-los em torno de quatro aprendizagens que se completam entre si como os pilares do conhecimento:

aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (p.90).

Segundo Barros (2013) o conceito de competência interceta o campo da educação e do trabalho. O saber-fazer e as competências possibilitam a ação de uma tarefa de um saber previamente adquirido.

Também Guimarães (2016) considera que a competência e os conhecimentos são os “saberes e capacidades que os sujeitos necessitam para integrarem-se e manterem-se no mercado de trabalho” (p.63). Estes conceitos assumem bastante relevância no final dos anos 90 por se considerar uma abordagem favorecedora da empregabilidade.

Com um entendimento semelhante os autores Fleury e Fleury (2001) atribuem ao conceito de competência a capacidade intrínseca do indivíduo, em reproduzir um “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes” (p.185) ou seja, implicam transferência dos conhecimentos e habilidades adquiridas numa aprendizagem formal, para uma situação prática em contextos profissionais. Como tal, os autores definem competência como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” (p.188).

De acordo com a análise de Mulder (2007) “o conhecimento, as qualificações e as atitudes estão divididos na estrutura de qualificação baseada na competência” (p.14) e como tal, considerou existir alguma inconstância no significado atribuído ao conceito de competência. No entanto, considera-o útil e relevante para uma análise às qualificações essenciais para a economia do conhecimento no mundo empresarial uma vez que, para o autor, “o mundo do conhecimento não é suficiente. A competência é necessária” (p.14).

Assim, no entendimento de Mulder (2007) a diversidade de contextos de trabalho existentes, exigem diferentes competências. Por esse motivo “as qualificações são muito mais o reconhecimento, relacionado com os resultados, do domínio de determinadas competências, representado sobretudo por diplomas e certificados de instituições educativas” (p.17).

## **2.5. PERCURSO DO ENSINO PROFISSIONAL EM PORTUGAL**

### **2.2.1. Os Estatutos do Ensino Liceal e Técnico**

De modo a identificar as principais políticas da educação e formação profissional do sistema educativo português da atualidade, torna-se imprescindível refletir sobre as políticas desenvolvidas nas últimas décadas no que diz respeito, especificamente ao ensino secundário e especificamente ao ensino profissional. Apoiada na perspetiva das decisões emanadas pelos sucessivos governos, viabilizará a identificação e compreensão dos princípios que incentivaram todo o processo de conceção das diversas políticas educativas ao longo dos tempos.

Para esta finalidade, é fundamental fazer um retrocesso ao período da institucionalização do ensino secundário. Para tal, este capítulo inicia-se com a análise do percurso do ensino profissional até à atualidade, identificando os seus principais momentos, tendo como ponto de partida as mudanças que antecederam a reforma de Veiga Simão em 1973.

O ano de 1852, no âmbito do ensino técnico-profissional referenciamos Fontes Pereira e Melo, que possibilita a criação do ensino técnico industrial em Lisboa e no Porto. Nesta intervenção, evidencia-se a divisão do ensino industrial em três níveis distintos: o elementar, o secundário e o complementar (Parque Escolar, 2010). Esta medida reestrutura a organização, determina a estrutura curricular e a duração dos cursos. É neste enquadramento, que emergem o Instituto Industrial de Lisboa e a Escola Industrial do Porto. A conceção destas instituições, bem como, o planeamento de outras escolas técnicas pelo país, esteve inserido no programa de modernização de Fontes Pereira e Melo, ao qual planeou “desenvolver, tentando estimular empreendimentos industriais e comerciais e, conseqüentemente, o crescimento económico (Marteleira, 2010, p.34), sendo que,

geograficamente menos distribuído - apenas em Lisboa e no Porto - procurava fornecer sobretudo uma formação geral capaz de habilitar pessoas para múltiplas funções: operário habilitado, oficial mecânico, oficial químico, oficial forjador, oficial fundidor, oficial serralheiro ajustador, oficial torneiro e modelador, mestre mecânico, mestre químico e diretor mecânico (Alves, 2012, p.63).

Contudo, é com a governação do Marquês de Pombal, no século XVIII, que se assinala o início da conjuntura do sistema de ensino atual, através de uma reestruturação na educação, da qual resultou de uma projeção de reforma nos vários níveis de ensino, contemplando a conceção de uma rede de escolas públicas primárias, dispersas pelas regiões mais relevantes do país e que deram origem ao abandono progressivo do ensino a cargo das instituições religiosas (CEDEFOP, 1999).

Esta reorganização deu início a uma substituição gradual dos “espaços de ensino-aprendizagem por excelência substituindo gradualmente, as instituições de carácter religioso” (Duarte, 2014, p.132) atribuindo faseadamente ao Estado, a responsabilidade pelo ensino público, com a introdução de três princípios: “a secularização – competência e tutela do Estado; a uniformização – extensão do ensino ao conjunto do país (regras de centralização, carta escolar); a estatização coordenação e responsabilidade do Diretor dos Estudos, nomeado para esse fim, pelo poder central” (Carreira, 2008, p.124).

Para além destas mudanças, também o ensino técnico-profissional adquiriu relevância no período pombalino, ao ser contemplado no sistema educativo português, predominantemente ligado ao sector têxtil, embora uma outra estratégia política educativa da época, passasse pela constituição dos estatutos da Aula do Comércio. Neste âmbito, com o propósito de tornar esta oferta educativa mais atrativa, era atribuído um subsídio e vantagens no acesso ao emprego para esses alunos, fundamentadas na sua preparação especializada.

É a partir destas iniciativas que se determinam as etapas da formação na área comercial até à atualidade. Relativamente ao ensino industrial, Marquês de Pombal dá início à implementação de instituições como a Aula Náutica, a Aula de Desenho e Fábrica de Estuques e a Aula Oficial de Gravura Artística. Estas iniciativas foram motivadas pela escassez de mão de obra, pouco especializada na altura (Marteleira, 2010).

### **2.2.2. A Reforma de 1947/48 em Portugal**

Na permanência do Estado Novo, a promulgação do Decreto-Lei nº 36508 de 17 de setembro de 1947 e do Decreto-Lei nº37029 de 25 de agosto de 1948, deram origem a dois estatutos da via de ensino, o ensino liceal e o técnico, tornando-se uma das mais relevantes alterações no ensino secundário. O primeiro, era composto por três etapas: a primeira por um ciclo de dois anos; a segunda pelo curso geral de três anos e a terceira pelo curso complementar constituído por dois anos. Ao ensino técnico foi atribuído uma organização constituída por duas fases: a primeira designada por ciclo preparatório, organizado por dois anos e a segunda fase com uma duração até quatro anos.

Estas transformações aos estatutos do ensino liceal e técnico vieram reforçar a rutura entre os liceus e as escolas técnicas, visto que: “os primeiros funcionando como via de acesso privilegiada ao ensino universitário e as segundas visando a formação de mão-de-obra especializada e o acesso ao ensino médio” (Parque Escolar, 2010, p.25).

A reforma de 1948 teve dois objectivos essenciais: por um lado, adequar a escola às necessidades do desenvolvimento económico, promovendo a qualificação da mão-de-obra e, além disso, o enquadramento e o controlo, dentro de limites aceitáveis para o regime político de então, da procura de ensino e das expectativas de ascensão social (Cerqueira & Martins, 2011, p. 128).

No entanto, as diferenças não se restringiam apenas ao curriculum, às disciplinas ou à duração do percurso. Marcaram a distinção das desigualdades sociais, uma vez que, os liceus acolhiam as classes sociais dominantes, enquanto, o ensino técnico direcionava a sua resposta educativa aos jovens de classes sociais mais desfavorecidas.

A esta representatividade Azevedo (2001) atribui a ideia de que a “herança é muito pesada. Durante muitas décadas, o ensino técnico-profissional foi construído como uma formação desvalorizada, de segunda, própria de quem não podia seguir a via liceal” (p.139).

No passado, em Portugal, a relevância atribuída ao ensino técnico foi inconstante e fortemente determinada por avanços e recuos políticos e económicos. Esta estruturação das duas vias de ensino – liceal e técnico ocorreu em 1948 e permaneceu até 1967, aquando são implementadas novas alterações (Rodrigues, 2016).

Contudo, apesar das tentativas de reestruturação, até ano final da década de 70 não se verificou uma grande adesão por parte dos alunos, por esta via de ensino. Ainda que estas iniciativas, tivessem em grande parte, a pressão do tecido empresarial, as mesmas, “não responderam às exigências do setor industrial, nem foram pensadas em consonância com as reais necessidades e especificidades do país” (Martins & Martins, 2016, p.10).

Um outro fator desencorajador do ensino profissional foi o da sua procura continuar a ser maioritariamente pela classe desfavorecida, realçando o estigma desta modalidade de educação, que ainda se verifica nos dias de hoje (Martins & Martins, 2016).

### **2.2.3. A Reforma de Veiga Simão**

O final de década de sessenta e o início da década de setenta, destacam-se grandes mudanças políticas, que possibilitaram alguns questionamentos. O primeiro, baseado nas políticas de isolamento internacional que deram origem ao isolamento económico; o segundo relativo a ideais modernizadores e liberais que foram surgindo, defensores de “uma economia mais aberta e competitiva no quadro europeu e internacional, disponível para uma transição gradual e pacífica do

regime ditatorial para a democracia parlamentar” (Pardal et al., 2003, p.89) e o terceiro por um maior desenvolvimento de “contestação do movimento estudantil e das forças da oposição, defendendo uma rutura democrática que superasse a ditadura e resolvesse o problema da guerra colonial” (Pardal et al., 2003, p.89).

É neste contexto político, que se situa a chegada de Veiga Simão e a sua tentativa de levar a cabo uma reforma de ensino que desse resposta à necessidade de adaptar a estrutura de sistema e os currículos às novas necessidades do desenvolvimento económico e tecnológico e que fosse capaz de enquadrar em novos moldes uma procura social do ensino que ia cada vez mais em direção oposta à que era pretendida pelo regime (Pardal et al., 2003, p.89).

Esta reforma, com início em 1967, “para além da preocupação em democratizar o ensino (...) teve também subjacente a ideia de uma maior articulação entre a escola e o mercado de trabalho” (Duarte, 2014, p.135), ampliou a escolaridade obrigatória para os oito anos (quatro anos para o ensino primário e quatro para o preparatório) sendo estes de carácter obrigatório e igual para todos, o ensino secundário passou a constituir-se por dois ciclos de dois anos cada (1º ciclo – curso geral; 2º ciclo – curso complementar) com base na perspectiva de efetivar o princípio da igualdade de oportunidades (Martins & Martins, 2016). Foi determinado desta forma, o processo de unificação do 1.º ciclo do ensino liceal e do ciclo preparatório do ensino técnico, uma medida educativa que se concretiza na sequência do alargamento da escolaridade obrigatória (Decreto-Lei n.º 47480/67).

Salienta-se que à época a “formação profissional visa habilitar para o exercício de uma profissão e será acompanhada de uma educação de ordem cultural e científica que favoreça o desenvolvimento da personalidade e a adaptação às exigências sociais e profissionais” (Lei n. 5/73, de 25 de julho, 1973), e possibilita

dois momentos possíveis de saída para o mercado de trabalho, um ao fim de dez anos de escolaridade e outro ao fim de doze, com níveis de formação profissional necessariamente diferentes, cuja realização podia vir a ser obtida no interior do sistema escolar ou fora dele (Pardal et al., 2003, p.91).

como também permitia “ascender ao ensino superior e profissionalmente pela via da formação mais ou menos alargada; formação dos alunos como cidadãos e não apenas como profissionais. Ou seja, aproxima o ensino profissional do ensino liceal” (Martins & Martins, 2016, p.17).

Segundo Rodrigues, et al., (2014), apesar deste impulso inovador na reforma educativa no que diz respeito à valorização social e ao reconhecimento do ensino técnico, estas alterações

ficaram-se apenas por uma experiência piloto, fruto de um contexto político e social de instabilidade, que resultou em ruturas políticas derivadas da Revolução do 25 de abril de 1974 que voltam a extinguir a formação profissional.

#### **2.2.4. A Restituição do Ensino Técnico Profissional**

A década de 80 determina um novo ciclo político no país, caracterizado pelo arbítrio político em alcançar a estabilidade e integração das políticas educativas, com princípios bem definidos, que permitiram fazer-se cumprir as orientações previstas “na Constituição desde 1976, e, por outro lado, conferir coerência, inteligibilidade, legibilidade e estabilidade às decisões e medidas de política de educação do regime democrático” (Rodrigues et. al., 2014, p. 56).

De acordo com a interpretação de Rodrigues et. al., (2014), é nesta conjuntura que as políticas de educação voltam a direccionar-se para a diversificação do ensino secundário, e ao mesmo tempo, por uma forte influência das recomendações internacionais como a OCDE que indicavam a restituição urgente do ensino técnico-profissional no país, visto que,

a inexistência do ensino técnico-profissional levava assim a dois problemas: um mais emocional do que real – a reabilitação deste tipo de ensino ainda estava coberto por um véu ideológico fascista – e, o outro problema, bem mais real era o facto de a unificação do ensino secundário implicar uma porta fechada no ensino superior (Rodrigues, 2008, p.49).

A este respeito, as políticas de educação voltam a reorganizar o ensino técnico com a criação de cursos técnico-profissionais e os cursos profissionais, como resposta após o 9ºano de escolaridade, com as devidas normas, estruturação e funcionamento, estabelecidos pelo Ministério da Educação (Duarte, 2014).

Por referência aos relatórios da OCDE, esta época é marcada pelo reconhecimento da “incapacidade do sistema em preparar indivíduos qualificados para o mercado de trabalho” (Duarte, 2014, p.139). A reestruturação do ensino técnico surge então, com uma perspectiva mais abrangente, a de proporcionar uma resposta ao défice de mão de obra qualificada no país e promover a continuidade das políticas de emprego direccionadas para os mais jovens e profissões técnicas apoiada

numa base cultural e humanista, numa concepção do homem como sujeito do seu próprio trabalho e numa concepção de trabalho como meio de realização pessoal e colectiva. Tal estrutura implica ainda que a escola exista para a comunidade e a comunidade para a escola,

pois, sem este compromisso, a comunidade dificilmente poderá participar nos projectos de formação da sua juventude e a escola corre o risco de, nos seus planos de acção, não incluir nem hierarquizar equilibradamente as prioridades da sua intervenção a bem da comunidade (Preâmbulo, Despacho Normativo n.º 194-A/83).

De acordo com Azevedo et al., (2009) esta reestruturação, reposicionou na agenda sociopolítica, as políticas de educação deste tipo de ensino, em que, diferentes atores sociais evidenciaram a necessidade de haver um maior investimento na qualificação profissional da população, pois o desinvestimento do país ao longo dos anos, nesta matéria, contribuiu para que no início dos anos 80 resultasse em “disparidades gritantes nas taxas de escolarização, quando comparamos este país com a situação europeia. Em 1985/86, a taxa real de escolarização no nível secundário era de 17,6%, contra taxas médias dos países da OCDE superiores a 60%” (p.14).

Para o autor o país “tinha começado muito tardiamente, no contexto europeu e por força do regime ditatorial e obscurantista, o processo de escolarização massiva da sua população” (idem). Apelando que, “esta situação tinha de ser ultrapassada sob o impulso dos princípios da democracia, da equidade e da igualdade de oportunidades” (Azevedo et al., 2009, p.14).

### **2.2.5. A Criação das Escolas Profissionais**

Apesar de em 1986 a LBSE fazer referência à importância da proximidade da escola com a comunidade, a aquisição de conhecimentos e competências profissionais, a criação das escolas profissionais de raiz, ocorre apenas em 1989, com a publicação do Decreto-Lei n.º 26/89. Esta mudança de paradigma no ensino profissional, foi considerada “fundamental para a afirmação definitiva do ensino profissionalmente qualificante como modalidade alternativa ao ensino secundário regular” (Cerqueira & Martins 2011, p.138). Esta reformulação na política educativa foi reforçada com a integração do país na UE, quer pelo discurso orientado para a relevância em aumentar as qualificações da mão-de-obra para o sistema económico, como pelos “recursos disponíveis” (Azevedo, 2019, p.11).

Este normativo estipulou o modelo organizativo destas escolas, mas a sua mobilização social ficou a cargo da sociedade civil e durante muitos anos, constituíram-se na sua maioria por escolas privadas, embora fossem tuteladas pelo Ministério da Educação. Estabeleceu-se uma relação de parceria com o Estado e uma relação de cooperação com os diversos atores sociais, num modelo de contratos-programa contando “com o apoio de fundos comunitários (o que implicou uma negociação

especial com Bruxelas, pois os fundos comunitários não apoiavam a educação e o ensino, mas apenas a formação profissional de ativos)” (Azevedo, 2019, p.14).

Estas escolas tinham autonomia pedagógica, administrativa e financeira com total liberdade para a gestão dos seus recursos humanos (professores e formadores). A sua estrutura pedagógica, consistia na combinação da “componente de base sociocultural sólida com formação científica e técnica ou artística, num quadro de inovação pedagógica” (Azevedo, 2019, p.15), com a prevalência de uma organização modular de duração variável, numa perspetiva mais humanista, que fosse ao encontro do desenvolvimento humano (Azevedo, 2019). Desenvolveram-se, sobretudo, numa conjuntura de forte pressão social para constantes ajustamentos à evolução da sociedade, numa relação de proximidade ao tecido empresarial e cultural da comunidade do meio em que se encontravam inseridas e com a finalidade de: proporcionar uma qualificação profissional intermédia (ano nível do 3º ciclo do ensino básico); contribuir para a preparação para a vida ativa e para uma melhor resposta às necessidades evolutivas da tecnologia e do próprio desenvolvimento do país (Decreto-Lei n.º 26/89).

Importa referir que a partir de 2004 passa a ser disponibilizada no ensino secundário público, numa perspetiva de diversificação da oferta formativa para os alunos.

#### **2.2.6. A Lei de Bases do Sistema Educativo**

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português foi aprovada em 14 de outubro de 1986 sendo considerada num referencial normativo das políticas educativas com vista ao desenvolvimento da educação e do sistema educativo em Portugal.

Este quadro geral do sistema educativo estabelece o início da mudança de paradigma no sistema educativo português. Entre elas, é estabelecido o “princípio da unificação no ensino básico (até ao 9.º ano de escolaridade) e a diversificação das vias de ensino no ciclo subsequente”. Obtendo também efeitos na reorganização da agenda política educativa referente ao problema do abandono escolar precoce e o insucesso educativo (Duarte, 2015). Esta alteração, proporcionou outras, nomeadamente no ensino secundário que, deveria garantir o desenvolvimento de determinadas competências essenciais que seriam o

suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa (...) facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida activa e a comunidade (...) favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da

preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho (LBSE, 1986, alínea a), e), f) do art.º n.º 9).

De acordo com Martins e Martins (2016) a LBSE impulsionou a mudança de paradigma do sistema educativo português, em parte, com o prolongamento da escolaridade obrigatória dos seis para os nove anos e por outro lado, pelas repercussões na identidade do ensino secundário como grau intermédio de estudos para o ingresso ao ensino superior.

Ocorreram alterações posteriores em 1997, 2005 e 2009. Nas primeiras (1997 e 2005) envolveram matérias de financiamento do ensino superior e na última (2009) dedicada ao regime da escolaridade obrigatória e a aplicação da universalidade e gratuidade da educação pré-escolar para crianças a partir dos 5anos de idade.

### **2.2.7. Sistema Educativo Português**

O Sistema Educativo Português está organizado em três níveis de educação, formação e aprendizagem, sendo: o ensino básico, composto por três ciclos (1.º de quatro anos, o 2.º de dois e o 3.º de três; o ensino secundário com três anos de escolaridade (10º, 11º e 12º) e que compreende as ofertas formativas: cursos científico-humanísticos (ciências e tecnologias, ciências socioeconómicas, artes e humanidades) e a via profissionalizante constituída por várias opções de cursos (os profissionais, os artísticos, os de planos próprios e os de aprendizagem). Os quatro auferem dupla certificação (escolar e profissional), possibilitando o prosseguimento de estudos superiores, bem como, um acesso qualificado ao mercado de trabalho (CEDEFOP, 2021).

No âmbito não-superior os cursos de especialização tecnológica (CET) visam dar resposta às exigências do mercado de trabalho, concedida como uma formação técnica de alto nível. Estes cursos de especialização constituem-se por uma componente de formação geral, científica e tecnológica, e FCT ministrados em instituições de ensino superior. (CEDEFOP, 2021). E, por último, o ensino superior, organizado em concordância com os princípios de Bolonha (Direção Geral de Educação (DGE), s.d.).

### **2.2.8. Cursos Profissionais**

O ensino secundário é um dos pilares do sistema educativo, alavancado pela sua base humanista, promove as aprendizagens dos saberes e valores, garantindo a todos a oportunidade de aprendizagens.

Considerando que o foco desta investigação incide no estudo de caso do ensino profissional ao nível do ensino secundário, neste subponto pretende-se apresentar a descrição destes cursos, dando a conhecer os princípios orientadores e a sua organização e gestão curricular.

Desde a criação das escolas profissionais, que o ensino profissional orienta a sua prática educativa para a promoção e valorização das competências “(conhecimentos, capacidades e atitudes), o saber agir responsável, o saber mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades” (Alves, 2020, p.456). Na estruturação do currículo, contempla

os saberes humanísticos e científicos para iluminar os sentidos da ação e que encontra na Prova de Aptidão Profissional o seu principal dispositivo, é uma referência importante para pensar e praticar uma educação comprometida com as pessoas e os contextos (Alves, 2020, p.459).

A organização da oferta formativa cumpre com uma matriz curricular estabelecida pelo Decreto-Lei n. °139/2012 e representada de forma esquematizada nos anexos IV, V e VI do mesmo, posteriormente foi revogado pelo Decreto-Lei n. °55/2018.

Em Portugal os cursos integrados no ensino obrigatório, que correspondem ao nível 4 do QEQ para os alunos que terminam o ensino básico são: científico -humanísticos; cursos profissionais (CP); os cursos de aprendizagem (CA); cursos com planos próprios (CPP) e cursos artísticos especializados (CAE) (CEDEFOP, 2021).

Os CP destinados aos alunos com idades entre os 15 e os 18 anos e que ambicionem realizar um percurso escolar mais prático e com uma maior aproximação ao mercado de trabalho. Têm uma duração de três anos e abrangem de 3100 a 3440 horas no total, de acordo com a área de estudo. Aos alunos que concluem com sucesso é-lhes atribuído 180 créditos.

Quanto à sua constituição, dispõem de quatro componentes: a sociocultural, a científica e a tecnológica, que compõem a sua estrutura de base escolar. (CEDEFOP, 2021).

A quarta e última componente a FCT tem uma duração de 600 a 840 horas, realizada em empresas, mediante a concretização de um protocolo entre as escolas e as mesmas, “ministrada sob a forma de um estágio” (CEDEFOP, 2021, p.33). A avaliação destes cursos é formativa e sumativa e inclui a realização de uma prova de aptidão profissional (PAP) no final do curso, que se traduz numa apresentação de um projeto a um júri, prevendo-se “que demonstre os conhecimentos, habilitações, atitudes e competências profissionais adquiridos pelos alunos, com especial destaque para as áreas de competência registadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (p.34).

Relativamente aos cursos de aprendizagem (CA) são compostos por uma organização muito semelhante aos anteriores, distinguindo-se apenas em algumas especificidades: compõem-se num máximo de 3700 horas na sua totalidade; a idade dos seus destinatários é até aos 25 anos e o seu principal objetivo incide na capacitação dos “formandos de conhecimentos, aptidões e competências relevantes e atualizados que lhes permitam encontrar um emprego” (CEDEFOP, 2021, p.34). A FCT, ocorre em alternância entre a escola e a empresa, com carácter obrigatório. “Estes cursos incluem componentes gerais de educação que promovem igualmente competências-chave (língua portuguesa e línguas estrangeiras, cidadania, competência digital e inovação e espírito empresarial)” (p.34). À semelhança dos CP também terá que ser realizada uma prova de avaliação final (PAF), mas que inclui atividades práticas.

No que diz respeito aos cursos com planos próprios (CPP), esta oferta formativa está disponível maioritariamente nas escolas privadas ou cooperativas, embora a partir de 2012 tornou-se possível serem ministrados nas escolas públicas. Na sua constituição diferenciam-se pela flexibilidade na sua organização, ou seja, permitem uma autonomia às escolas no que diz respeito à articulação de elementos curriculares do ensino geral e do ensino profissional, de acordo com as “necessidades e expectativas da comunidade local” (CEDEFOP, 2021, p.35). À semelhança dos CP é exigido aos alunos a realização de uma prova de aptidão tecnológica (PAT).

Por último, os cursos artísticos especializados (CAE) integram os domínios das artes visuais e audiovisuais, da dança e da música, com uma duração entre 2152 a 3730 horas de acordo com a área de formação e conferem também 180 créditos aos alunos que os concluem com sucesso. Estes cursos disponibilizam duas componentes escolares uma de carácter geral, constituído por português, língua estrangeira, filosofia e educação física e outro de âmbito científico, com duas a quatro disciplinas articuladas com a área de estudos. São compostos por uma componente de formação técnico-artística que envolve uma parte da formação com uma metodológica prática na escola e outra em contexto laboral, sendo esta última de carácter obrigatório a decorrer no terceiro ano do curso, o correspondente ao 12º ano de escolaridade. Esta modalidade assume a forma de estágio e prevê proporcionar aos alunos conhecimentos e experiências profissionais essenciais. Como avaliação final, os alunos realizam uma prova de aptidão artística (PAA), que consiste no “desempenho profissional e uma avaliação prática dos conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos, centrando-se nas áreas de competência registadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (CEDEFOP, 2021 p.37).

De referir que a conclusão com sucesso de qualquer um dos cursos acima mencionados, atribui dupla certificação ao aluno “uma certificação escolar (que atesta a conclusão da escolaridade obrigatória de 12 anos) e uma certificação profissional” (CEDEFOP, 2021, p.34) possibilitando o

início da sua atividade profissional no mundo laboral, ou se pretenderem poderão optar pelo prosseguimento de estudos para os cursos não superiores de especialização tecnológica, como também, o ingresso ao ensino superior, desde que os alunos integrem os requisitos de acesso exigidos (CEDEFOP, 2021).

### **2.2.9. O Ensino Profissional no Período de 2004 a 2020**

Em 2004 o XV Governo Constitucional, procedeu à aprovação da reforma do ensino secundário. Esta medida política incidiu sob a orientação dos cursos tecnológicos, científico-humanísticos, cursos artísticos e especializados, ensino recorrente e cursos profissionais, no âmbito da organização, gestão curricular e conteúdos programáticos e avaliação das aprendizagens, como estratégias para o combate ao insucesso e abandono escolar; promoção da qualidade das aprendizagens e consequente melhoria nas qualificações dos jovens (Decreto-Lei n. °74/04).

Na perspetiva de Duarte (2014) esta iniciativa reforçou o paradigma do ensino profissional enquanto “alternativa de conclusão do ensino secundário, permitindo o acesso a uma qualificação profissional” (p.146). Para além de sustentar o grande propósito de ser “uma resposta inequívoca aos desafios da sociedade da informação e do conhecimento” (Preâmbulo do Decreto-Lei n. °74/04), fortaleceu a aposta “na formação em tecnologias da informação e comunicação, assegurando a articulação progressiva entre as políticas de educação e formação, potenciando a diversidade e qualidade das ofertas formativas, bem como promovendo o reforço da autonomia das escolas” (Preâmbulo do Decreto-Lei n. °74/04).

Segundo a autora, esta iniciativa revelou-se positiva para o futuro do ensino profissional, contudo, quanto no que diz respeito à diminuição da carga horária dos cursos profissionais e o número de disciplinas em benefício de uma permeabilidade entre o ensino geral e o profissional, constituíram-se fundamentos desprovidos para sustentar a redução de investimento no ensino secundário profissional (Duarte, 2014).

A complementar esta reforma, a Portaria n. °550-C/2004 de 21 de maio, consolidou a implementação da extensão e diversificação da oferta formativa dos cursos profissionais do secundário nas escolas públicas. Esta alternativa no sistema educativo até então era predominantemente disponibilizada pela rede de escolas fundadas pela sociedade civil.

Com esta concretização política, o ensino secundário público a partir do ano letivo 2004/2005 passa a contemplar vários cursos, estruturados pelas várias áreas: os cursos científico-humanístico com uma resposta organizada para o prosseguimento de estudos ao nível superior e os cursos tecnológicos. Os cursos artísticos especializados compostos por uma especificidade

curricular direcionada para a formação em artes performativas, possibilitando a continuação dos estudos ou inserção no mercado de trabalho; os cursos profissionais, que privilegiam o desenvolvimento de competências para uma boa inserção no mercado de trabalho, foram aos poucos substituindo os cursos tecnológicos e os cursos vocacionais, que estabelecem uma articulação entre o ensino regular ou recorrente e a formação em contexto de trabalho (Duarte, 2015).

De acordo com Azevedo (2010) esta decisão política da generalização do ensino profissional é implementada, sem qualquer preparação prévia efetiva das escolas públicas, evidenciando dificuldades na sua preparação ao nível das instalações e aquisição de equipamentos e a carência de formação do grupo docente para lecionar os cursos profissionais.

Para o autor a execução desta mudança, não deveria ter sido concretizada de forma repentina, pois haveria o risco de o sucesso alcançado pelo ensino profissional em escolas profissionais, obter retrocessos difíceis de colmatar. Na sua perspetiva, “não é assim tão simples reproduzir, numa escola secundária, o ethos de uma escola profissional” (...) em escolas novas com ensino secundário e sem qualquer cultura de ensino profissional” (Azevedo, 2010, p.28). Reforça ainda que, “corre-se um grande risco de perda das virtualidades históricas do ensino profissional ao transpô-lo para as escolas secundárias sem o devido cuidado, sem a criação de condições «culturais» e por ruptura, imposta pela administração (...) o risco é de perda de identidade do ensino profissional, identidade essa que se forjou ao longo de 21 anos com reconhecido sucesso” (p.29).

Apesar dos esforços do país nestas últimas décadas, no âmbito da educação e ensino profissional, em 2007 persistiam “elevados níveis de abandono e de saída escolar precoce de que resultam baixos níveis de qualificação de grande parte da população activa” (Preâmbulo da Resolução n.º 173/2007).

Perante este contexto, a Reforma da Formação Profissional, consistiu-se como medida de continuidade relativamente ao esforço na recuperação das discrepâncias de qualificações da população ativa, com uma aposta no aumento e diversificação da “oferta de cursos profissionalizantes de jovens que confirmam dupla certificação” (n.1 do anexo I da Resolução do Conselho de Ministros n.º 173/2007), enquanto estratégia essencial, pois “a superação dos défices estruturais de qualificação é uma condição essencial para o desenvolvimento económico e social” do país (Resolução do Conselho de Ministros n.º 173/2007).

De acordo com Valente (2017), esta reforma no que diz respeito às ofertas formativas de dupla certificação,

veio conferir- -lhes uma mais-valia cada vez mais reconhecida por jovens, famílias e empregadores e absolutamente fundamental na preparação dos jovens – o acesso a uma

qualificação escolar ao nível do ensino secundário e simultaneamente a uma qualificação profissional numa determinada área de trabalho (p.21).

Para além de que a especificidade da dupla certificação possibilita quer a entrada qualificada para o mercado de trabalho, como o prosseguimento de estudos, quer pela opção de níveis pós-secundários ou superiores, e deste modo, os alunos deparam-se com diversas opções futuras, que nos dias de hoje são imprescindíveis tanto para a sua preparação para a vida ativa, como numa vertente de formação ao longo da vida (Valente, 2017).

Uma das políticas de educação mais relevantes consistiu na aprovação do alargamento da escolaridade obrigatória de 12 anos e a universalização da educação pré-escolar aos cinco anos com a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, para jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos, ou seja, a escolaridade obrigatória cessa nas seguintes situações: “a) com a obtenção do diploma de curso conferente de nível secundário da educação; ou b) independentemente da obtenção do diploma de qualquer ciclo ou nível de ensino, no momento do ano escolar em que o aluno perfaça 18 anos” (art.º2). Este prolongamento da escolaridade, em articulação com a generalização do ensino profissional ao nível do secundário, viabilizou “não só reforçar a diversificação do sistema, como revitalizar a identidade do ensino secundário enquanto ciclo de estudos de preparação para o ensino superior ou como modalidade de integração na vida ativa” (Duarte, 2014, p.147).

De acordo com Rodrigues e Silva (2015) desde o princípio do século XXI até 2011, o país atingiu resultados positivos relativamente ao funcionamento do sistema de educação e ensino profissional, tais como “a quebra acelerada do abandono escolar ou o aumento da qualidade das aprendizagens dos alunos – atestado, por exemplo, pelos inquéritos PISA da OCDE” (p.411) fruto das políticas educativas aplicadas, para

a promoção do sucesso escolar, e como principais instrumentos a diversificação da oferta educativa – nomeadamente por via do crescimento da oferta de cursos profissionais na escola pública (...) qualificação da população adulta, no investimento na renovação e requalificação dos equipamentos escolares e das condições de trabalho nas escolas e na reorganização da rede escolar e da gestão da escola (p.411).

Em 2011, e ao longo de três anos, Portugal é confrontado com uma conjuntura de ajustamento estrutural e resgate financeiro, e conseqüentemente, é coagido a adotar medidas de cortes orçamentais nas políticas públicas de educação e ensino profissional, à semelhança de todas as outras áreas de governação, orientadas pelo Programa de Assistência Económica e Financeira

(PAEF), emanadas no Memorando de Entendimento (MdE) subscrito entre o Governo e a Troika. A “marca distintiva deste programa foi a austeridade financeira, concretizada através da suspensão repentina e radical do investimento público e da redução da despesa pública, (...) o impacto das políticas de austeridade são consideradas, por muitos, devastadores” (Rodrigues & Silva, 2015, p.27).

Segundo Antunes (2011) a política de cortes orçamentais adotada por Portugal, em 2011, respetivamente no âmbito do ensino secundário “se traduziu pela contenção de abertura de cursos profissionais nas escolas públicas, mas também nas escolas profissionais privadas, e pela ampliação das vagas no sistema de aprendizagem (SA)” (p.69).

Esta conjuntura leva a que o ciclo de expansão vivenciado anteriormente seja interrompido, pois “a preocupação com a gestão das medidas de austeridade impostas à educação se sobrepõe à preocupação com o desempenho do sistema de educação e formação” (Rodrigues & Silva, 2015, p.412). Segundo estes autores, é incompreensível a pouca dedicação atribuída à educação pelo MdE, numa fase em que as orientações, quer da Comissão Europeia quer do FMI, indicavam a “educação como ingrediente indispensável para a superação da crise” (p.412). Deste modo, o MdE estabeleceu medidas que se divergiram com os anteriores objetivos do país, impossibilitando as suas concretizações, tanto pelos cortes orçamentais como pela omissão de parâmetros concretos (Rodrigues & Silva, 2015).

O Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho procede a uma nova revisão da estrutura curricular do ensino básico e secundário, com o foco na prevenção do insucesso e o abandono escolares e na melhoria da qualidade das aprendizagens.

Neste âmbito, é assegurado aos alunos uma oferta educativa diversificada, permitindo a adaptação dos currículos às características dos seus públicos-alvo para a concretização do ensino secundário, com a opção de percursos quer orientados para o prosseguimento de estudos superiores, quer para a obtenção de uma qualificação profissional, considerando a formação integral do indivíduo (Decreto-Lei nº 139/2012).

A alínea f) do artigo n.º21 deste diploma, no domínio da promoção do sucesso escolar, clarifica que devem as escolas “reorientar o percurso dos alunos que revelam insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade escolar, após uma avaliação da situação e posterior encaminhamento para um percurso que lhe confira certificado de qualificação profissional”, sugerindo, que aos alunos com insucesso e/ou desinteresse escolar, a escola deve proceder ao encaminhamento dos mesmos para os cursos profissionais. Estas estratégias assumem-se como uma medida para assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e de combate à exclusão (Decreto-Lei nº 139/2012).

As medidas apresentadas pelo programa do XIX Governo Constitucional para a educação, proponham a implementação de metas para reduzir o abandono escolar, melhorar o acesso escolar em cada ciclo e aumentar a empregabilidade jovem. Para tal, propôs apostar fortemente no ensino profissional pelas suas características específicas do ensino dual – “a dualidade dos locais de aprendizagem (escolas/ prestadores de EFP e empresas de formação) que partilham a responsabilidade de dar formação teórica e prática” (Nogueira, 2014, p.2) que na sua prática consiste numa forte articulação da formação teórica nas escolas profissionais e uma a formação prática nas empresas, incentivando a participação e colaboração das empresas, através da realização de parcerias para a execução da formação prática (Nogueira, 2014).

Decorrente da necessidade de estabelecer alguns ajustes o Decreto-Lei n.º 91/2013, procede à alteração do anterior evocando a promoção do sucesso escolar e o aumento da qualidade do ensino, estabelecendo os princípios orientadores de organização e gestão dos currículos, bem como ao aumento da carga horária da Formação em Contexto de Trabalho (FCT) com vista aos alunos aplicarem os conhecimentos adquiridos e desenvolverem novas aptidões que facilitadoras na integração ao mercado de trabalho e prosseguimento de estudos.

Especificamente à FTC é alargada para uma margem de concretização de 600 a 840 horas, com a intenção de “desenvolver a componente técnica da formação, permitindo aos alunos uma aplicação dos conhecimentos adquiridos e o desenvolvimento de novas aptidões que facilitem quer a sua integração no mundo do trabalho quer o prosseguimento de estudos” (Decreto-Lei n.º 91/2013, preâmbulo).

De acordo com Rodrigues (2016) em 2013 surge uma nova alternativa para o secundário, que são os cursos vocacionais, ainda que, em modo de experiência-piloto, consistia numa oferta formativa mais técnica, mas que, assegurava a continuidade de estudos aos alunos que frequentaram os cursos vocacionais no ensino básico. Esta resposta educativa estava focada em duas estratégias essenciais: para os alunos em situação de risco de abandono escolar e para o cumprimento da escolaridade obrigatória. Estes cursos auferiam uma qualificação do Quadro Nacional de Qualificações de nível 4 e funcionaram nas escolas públicas que apresentaram os seus projetos técnico-pedagógicos com parecer favorável do Ministério da Educação e Ciência. Esta experiência, evidenciou a importância de haver uma relação de proximidade entre a escola e a comunidade envolvente, como estratégia promotora de uma adequação formativa aos alunos e à realidade e necessidade empresarial (n.º 1 do artigo n.º 3). Para tal, estava estipulado no respetivo referencial de formação do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) a realização de 1400 horas de Estágio Formativo (EF) (Portaria n.º 276/2013, de 23 de agosto). Contudo, os cursos vocacionais foram

extintos a partir de 2017 e substituídos pelos cursos de educação e formação (CEF) (EDULOG, 2021).

O ano de 2015 marca o início de um novo ciclo na educação em Portugal. Nos regimes de democracia, as políticas públicas encontram-se em constante redefinição e adaptação, com o propósito de adequar as respostas aos problemas que se confrontam os países. Para que, o êxito se torne uma realidade é fundamental obter conhecimento, compressão, e submeter as práticas a momentos de observação e avaliação. O diálogo, o estudo e a avaliação das políticas públicas é fundamental para promover a melhoria da sua qualidade (Rodrigues & Silva, 2015).

Segundo os autores Rodrigues e Silva (2015), o XXI Governo Constitucional em 2018 destaca o compromisso de priorizar as ações políticas centradas nas pessoas, garantir igualdade de acesso escolar e promover o sucesso educativo em plena igualdade de oportunidades, salientando a necessidade de “desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (Preâmbulo do Decreto -Lei n.º55/2018).

É importante destacar que a LBSE já recomendava que as respostas educativas deviam adequar-se à diversidade e complexidade dos desafios da sociedade e deviam ser criadas condições favoráveis para a concretização das aprendizagens essenciais. E desta feita, estabelecendo uma forte articulação dos vários pilares educativos - “o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser” (Martins, et al., 2017, p.5). A relevância da interligação destas aprendizagens está presente no documento “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (2017) enquanto documento orientador, abrangente e transversal, que interliga todas as aprendizagens com uma visão de flexibilidade curricular em toda a organização do trabalho das escolas. No seu todo “configura o que se pretende que os jovens alcancem no final da escolaridade obrigatória” (Martins, et al., 2017, p.9) de forma a estarem mais preparados para a uma melhor transição para o mercado de trabalho.

Este documento vem reforçar a importância de haver um maior envolvimento entre as comunidades educativas e a sociedade civil, sugerindo um “quadro de referência que valoriza, no desenvolvimento curricular, a dimensão humanista da formação, pretendendo dotar os jovens de ferramentas que lhes permitam ser cidadãos plenos” (Grifo & Marques, 2023, p.123).

Para uma melhor operacionalização e conceção do currículo, a Portaria n.º 235-A/2018, procede à regulamentação dos cursos profissionais de acordo com os princípios enunciados no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, na regulamentação da oferta educativa e formativa, priorizou a autonomia e a flexibilidade das escolas, ao nível do domínio curricular e do funcionamento da componente de Cidadania e Desenvolvimento no quadro da Estratégia Nacional da Educação para

a Cidadania. Acresce ainda, a introdução das disciplinas de Português Língua Não Materna e de Língua Gestual Portuguesa (Portaria n.º 235-A/2018).

Para efeitos de prosseguimento de estudos, a fórmula de cálculo da classificação final de curso foi alterada e extinta a classificação final de curso. Foi também anulada a obrigatoriedade da realização de exames nacionais dos cursos científico-humanísticos para os alunos dos cursos profissionais. Quanto à FCT e à PAP não se aplicam alterações.

Esta portaria produz efeitos a partir do ano letivo 2018/2019 correspondente ao 1.º ano do ciclo de formação (10.º ano de escolaridade), a partir do ano letivo de 2019/2020 que corresponde ao 2.º ano do ciclo de formação (11.º ano de escolaridade) e por último, a partir do ano letivo de 2020/2021 que faz corresponder ao 3.º ano do ciclo de formação (12.º ano de escolaridade) (art.º n.º 48). Neste alinhamento, são criados em 2020 os concursos especiais de ingresso no ensino superior para titulares dos cursos de dupla certificação do ensino secundário e cursos artísticos especializados. Uma resposta de carácter voluntário para quem conclui o nível secundário pelas diferentes vias (Portaria n.º 235-A/2018).

Neste seguimento, em 2020 são homologadas pelo XXII Governo Constitucional, as aprendizagens essenciais das disciplinas das componentes de formação sociocultural e científica dos cursos profissionais. De acordo com o Despacho n.º 7414/2020, a promoção do ensino de qualidade exige uma “atualização dos documentos curriculares relativos às componentes de formação sociocultural e científica, destinados aos cursos profissionais” (Preâmbulo) ao mesmo tempo que, revela-se ser iminente a reorganização curricular em conformidade com o documento do “*Perfil do Aluno à Saída da escolaridade Obrigatória*”. Para este propósito, “foram identificadas aprendizagens essenciais para os cursos profissionais, que permitissem uma efetiva flexibilização e gestão curriculares por parte das escolas e dos docentes”. Este documento define que

as aprendizagens essenciais dos cursos profissionais se afirmam como referencial de base às várias dimensões do desenvolvimento curricular das disciplinas das componentes de formação sociocultural e científica, em cada ano do ciclo de formação destes cursos, contribuindo igualmente para a Prova de Aptidão Profissional, enquanto elemento de avaliação externa (n.º 2 do despacho n.º 7414/2020).

Estes documentos curriculares modularizados são publicados pela ANQEP.

## **2.2.10. Ensino Profissional na Região Autónoma da Madeira**

Na década de 60, na Região Autónoma da Madeira, predominava apenas a resposta ao nível da formação profissional pela escola Bastos Machado destinada apenas a jovens, com resposta formativa na área da Hotelaria e Turismo numa prática pontual e maioritariamente pelas maiores estruturas empresariais da Região (Instituto para a Qualificação (IQ), 2022).

Em 1976, decorrente do regime autonómico, são atribuídas à Região competências nas áreas do emprego e formação profissional. Nesse seguimento, no ano de 1979 é inaugurado o Centro de Formação Profissional da Madeira com a missão de desenvolver formação qualificante de jovens ativos “nas áreas de Construção Civil, reciclagem e aperfeiçoamento e serviços” (IQ, 2022). Na época promoveram-se ações formativas iniciais nas áreas de: alvenaria, carpintaria de construção civil e dactilografia.

Em 1983 houve uma diversificação das ações formativas, correspondentes às áreas de: “eletricidade de baixa tensão, canalizações, pintura de construção civil e serralharia civil” (Gabinete de Estatística, Estudos e Avaliação (GEEA), 2002, p.12).

Apenas em 1988 este centro deu início aos primeiros cursos de aprendizagem em regime de alternância aliando a educação à formação, beneficiando das políticas e instrumentos de financiamento da União Europeia. No enquadramento do Quadro Comunitário de Apoio (QCA) – Programa Operacional Plurifundos I (QCA I – POPRAM I) e o (POPRAM II) proporcionaram à região a integração dos Programas de Formação (GEEA, 2002). Com estes instrumentos financeiros o Organismo X, revela uma evolução significativa no âmbito da estrutura de qualificações na Região, ao longo da década de 90 (IQ, 2022).

No final da década de 90 é aprovada a estrutura orgânica do Organismo X, atribuindo-lhe competências administrativas: no âmbito da formação profissional e gestão do Fundo Social Europeu (FSE) (Decreto Regulamentar Regional n.º 13-E/97/M). São também identificadas as políticas de formação profissional; para a análise e definição das necessidades na área da formação profissional e definida a intervenção prioritária, com base nas perspetivas de mercado de emprego com uma atuação de cooperação e colaboração com entidades internacionais orientadas para os interesses regionais. São também atribuídas a este organismo, competências de certificação de formadores e das ações de formação e certificação das entidades formadoras a partir de 2004.

O período de 2000 a 2006 marcou um novo ciclo de desenvolvimento impulsionado pelo QCA III, no âmbito do FSE para a educação e formação, inseridos no Plano de Desenvolvimento Regional através do Programa POPRAM III com prioridade às políticas de emprego (IQ, 2022). Em

2005, este organismo de formação pública foi o primeiro no país ligado à Educação e Formação Profissional, passando a ser a entidade gestora deste programa na região (IQ, 2022).

No ano de 2006, são inaugurados os Centros de Novas Oportunidades (CNO), com o objetivo de proporcionar “a todos os cidadãos maiores de 18 anos, uma oportunidade de qualificação e certificação, de nível básico ou secundário, adequada ao seu perfil e necessidades” (IQ, 2022, s.p.). Com o Decreto Regulamentar Regional n.º 8/2008/M é atribuído ao Organismo X a missão de garantir a concretização das políticas regionais no âmbito da qualificação, formação e certificação profissional e “gestão do Fundo Social Europeu” (IQ, 2022).

Em 2011, é inaugurada a 1ª escola pública de ensino profissional na Região Autónoma da Madeira, com as competências de “promover ações de formação enquadradas no Sistema Nacional de Qualificações (SNQ) que, posteriormente, em 2016 é integrada na orgânica do Instituto para a Qualificação, IP-RAM, regulamentada em 2020 pela portaria n.º 104/2020, de 31 de março.

Atualmente a organização do ensino profissional na Região Autónoma da Madeira cumpre com as orientações das políticas públicas do país, enquadradas nas políticas europeias de educação e formação profissional.

**Quadro 2.** *Cronologia das políticas de educação e formação*

<b>Data</b>	<b>Legislação</b>	<b>Políticas de educação e formação para o ensino secundário</b>
1974	DL n.º 36.508/47, de 17 de setembro	Aprovação dos estatutos do ensino liceal.
1948	DL n.º 37.029/48, de 25 de agosto	Aprovação dos estatutos do ensino técnico.
1964	DL n.º 45.810/64, de 9 de julho	Definição da escolaridade obrigatória de 6 anos.
1967	DL n.º 47.480/67, de 2 de janeiro	Unificação do 1.º ciclo do ensino liceal e do ciclo preparatório do ensino técnico – criação do ciclo preparatório do ensino secundário.
1973	Lei n.º 5/73 de 25 de julho	Reforma Veiga Simão - define que a formação profissional visa capacitar o indivíduo para os desafios sociais e profissionais com vista à integração no mercado de trabalho.

1983	DN n. °194-A/83, de 21 de outubro	Criação dos cursos técnico-profissionais, para responder às necessidades de mão-de-obra qualificada, afirmando uma forte relação com a comunidade e compromisso social.
1986	Lei n. °46/86, de 14 de outubro	Lei de Bases do Sistema Educativo - referencial normativo das políticas educativas que visam o desenvolvimento da educação e do sistema educativo.
1989	DN n. °26/89, de 21 de janeiro	Criação do sistema de escolas profissionais.
2004	DL n. °74/2004, de 26 de março Portaria n. °550-C/2004, de 21 de maio	Reforma do ensino secundário – como foco na promoção dos cursos nas escolas públicas secundárias.
2009	Lei n. °85/2009, de 27 de agosto	Alteração à LBSE - escolaridade obrigatória para 12 anos ou 18 anos de idade; universalidade e gratuidade da educação.
2011	Programa de Assistência Económica e Financeira – Memorando de Entendimento	Cortes orçamentais – suspensão repentina de investimento público na Educação.
2012	Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto	Entrada em vigor da escolaridade obrigatória para 12 anos ou 18 anos de idade – garantindo a qualidade do ensino Estratégia para o desenvolvimento económico do país.
	Decreto-Lei n.º 139/2012	Melhoria da qualidade das aprendizagens; oferta educativa diversificada e adaptação dos currículos ao aluno.
2013	Decreto-Lei n.º 91/2013	Promoção do sucesso escolar e aumento da qualidade do ensino; Princípios orientadores de organização e gestão dos currículos; Aumento da carga horária da FCT com vista aos alunos aplicarem os conhecimentos adquiridos e desenvolverem novas aptidões que facilitadoras na integração ao mercado de trabalho e prosseguimento de estudos.

2017	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	Reforça a importância de haver um maior envolvimento entre as comunidades educativas e a sociedade civil, sugerindo um quadro de referência que valoriza, no desenvolvimento curricular, a dimensão humanista da formação, pretendendo dotar os jovens de ferramentas que lhes permitam ser cidadãos plenos.
2018	Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho	Política educativa centrada nas pessoas, na igualdade de oportunidades e no sucesso educativo; Operacionalização e conceção do currículo - estabelece o currículo do ensino básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.
2018	Portaria n.º 235-A/2018	Regulamentação dos cursos profissionais, com referência ao SNQ, autonomia e flexibilidade curricular, de forma a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; Os CP procuram promover uma formação profissional inicial e aprendizagens diversificadas, de acordo com os seus interesses, com vista ao prosseguimento de estudos e ou à inserção no mercado do trabalho.
2020	Despacho n.º 7414/2020	Aprendizagens essenciais dos CP, formulação dos referenciais modulares.
	Decreto-Lei n.º 11/2020 de 2 de abril	Concursos especiais de ingresso no ensino superior para titulares dos cursos de dupla certificação do ensino secundário e cursos artísticos especializados.

**Fonte:** *Elaboração própria, decorrente da análise documental dos vários Decretos-Lei especificados na tabela.*

**Nota.** Identificação das principais políticas públicas de educação e formação profissional ao longo dos 46 anos suportados pelo estado português para o ensino secundário em democracia (1974-2020).

## **2.3. DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO**

### **2.3.1. Desenvolvimento Comunitário**

O conceito de desenvolvimento, ao longo dos tempos, tem sido alvo de várias conceções e ao mesmo tempo tem beneficiado do contributo de várias áreas e associado a diferentes imposições para fundamentar decisões políticas, económicas ou sociais. Embora, sem nunca lhe ser retirado a atribuição da sua principal expressão “a aspiração humana de alcançar as melhores condições de vida” (Gómez et al., 2007, p.29).

De acordo com Gómez et al., (2007), a dimensão da designação de desenvolvimento, manteve-se apoiada, na sua génese, pelas teorias económicas, em representatividade do crescimento económico pelos ideais liberais e socialistas (p.14), “Adam Smith sustentou a teoria clássica de desenvolvimento de índole liberal, no princípio de que o crescimento económico permite a melhoria da qualidade de vida individual e suporta o contínuo progresso das sociedades” (p.15), mas que esse progresso está intrinsecamente dependente de cada um para mudar a sua situação.

Na perspetiva de Carmo et al., (2015) é pertinente abordar o conceito de problema social como ponto de partida para o desenvolvimento. Numa dimensão macro, o problema social trata-se de “uma situação que afeta um número significativo de pessoas” (p.64) sendo que, essa condição deverá implicar uma tomada de consciência “de que a situação traz dificuldades ou infelicidades e de que pode ser melhorada” (p.65).

Interpretando a terminologia,

a palavra desenvolver, é constituída por des + envolver: o prefixo des, de origem latina (dis), significa, entre outras coisas, cessação de algum estado (ex: desengano); forma adjetivos em que se nega a qualidade primitiva (ex: descortês, desumano, desconexo, desleal). Nos verbos denota entre outros significados uma cessação da situação primitiva (ex: desempatar, desoprimir, desmamar, desenganar, desimpedir. A palavra envolver, por seu turno, significa, entre outras coisas, enredar (ex: envolveu-o na conspiração) (Carmo et al., 2015, p.65).

Isto é, de acordo com os autores, “um dos significados da palavra desenvolver poderia ser acabar com um estado de enredamento” (Carmo et al., 2015, p.65). No entanto, os autores consideram que o desenvolvimento se trata de um “processo dinâmico e inacabado” (p.66) por se tratar de uma orientação definida e não por uma posição conquistada, por isso, nenhum país se deve julgar desenvolvido, mas sim, posicionado num determinado nível.

Segundo Oliveira (2002) este conceito ganha relevância após a segunda guerra mundial por todos os países, com a pretensão de mitigar os problemas que já advinham de épocas anteriores e persistiam como: “guerra, desemprego, miséria, discriminação racial, desigualdades políticas, econômicas e sociais” (p.38). E é neste enquadramento, que se constitui as Nações Unidas, em junho de 1945, oficializando-se com a divulgação da Carta das Nações Unidas. Este documento, confere os princípios e objetivos comuns dos seus estados-membros e expressa no âmbito do desenvolvimento, o empenho dos cinquenta e quatro membros constituintes, o propósito de promoverem “o progresso social e melhores condições de vida dentro de um conceito mais amplo de liberdade” (p.3), bem como, o de “empregar mecanismos internacionais para promover o progresso económico e social de todos os povos” (p.4) e realizar a “cooperação internacional, resolvendo os problemas internacionais de carácter económico, social, cultura e humanitário” (p.5).

De acordo com Oliveira (2002) o entendimento sobre o conceito de desenvolvimento nas suas várias concepções “deve resultar do crescimento económico acompanhado de melhoria na qualidade de vida” (p.38) mas deve ser entendido como um processo complexo de transformações para atender às diversas “necessidades do ser humano, tais como: saúde, educação, habitação, transporte, alimentação, lazer” (p.40).

Gómez et al., (2007) a este entendimento, consideram que “cada sociedade, conforme as expectativas e as necessidades dos seus cidadãos, configura-se e propõe-se um conceito singular de desenvolvimento” (p.29) e, que por isso, não é suscetível de ser aplicado um modelo de desenvolvimento comum a todos os países.

Vários estudos sociais vieram corroborar com esta linha de pensamento, acrescentando, o facto de que, as sociedades revelam diferentes ritmos de desenvolvimento, e que por isso impõe-se a uma interpretação própria, ainda que, se verifique, a presença dos mesmos fatores complementares da mudança social: sistema económico; razões geográficas; culturais, sociais, tecnologia, ciência, política, pressão demográfica (Gómez et al., (2007); Silva, (1963).

Embora, nos últimos séculos, o percurso para a concretização do desenvolvimento no Ocidente estabeleceu-se “sobre os pilares do crescimento económico e da modernização” (Gómez et al., 2007, p.53). Este modelo de desenvolvimento ocidental relaciona a conceção de desenvolvimento com o *crescimento económico*. Nesta perspetiva, para o seu alcance “implica mais produção, maior consumo, criação permanente de novas necessidades e, evidentemente, o esgotamento dos recursos e a exploração de muitos seres humanos” (Gómez et al., 2007, p.40).

Neste sentido, deve o desenvolvimento

efetuar-se de forma organizada, considerando as necessidades e interesses efetivos da comunidade, aplicando uma metodologia que se desenvolva com a planificação, preparação, conhecimento e participação dos cidadãos em actividades educativas (animação, informação e formação) contextualizadas na realidade cultural e social que caracterizam essa comunidade (Gómez et al., 2007, p.140).

Importa, neste enquadramento, fazer referência ao conceito de comunidade, que segundo Gómez et al., (2007) o seu significado estabelece uma relação “metodológica e concetual” de desenvolvimento comunitário. Depois do século XIX constituíram-se vários organismos associativos e práticas comunitárias como “educação popular, formação agrícola, ajuda recíproca” (p.100) do qual dão origem aos “programas de desenvolvimento comunitário” (p.100).

O conceito de comunidade é frequentemente utilizado para identificar um determinado grupo de pessoas, com uma identificação social e espacial específica. Isto é, os elementos deste grupo partilham uma localização geográfica com uma organização social que se rege por “códigos culturais” (Gómez et al., 2007, p. 132) comuns, de dimensão cultural, étnica, religiosa e profissional.

As comunidades, desde cedo, desempenham um papel importante na formação da identidade individual e coletiva das pessoas, bem como, no fortalecimento dos laços sociais e no desenvolvimento de um sentimento de pertença, associado ao desígnio de coesão social, visto se tratar de “um espaço de vida onde se concretizam os problemas, as necessidades, os projetos e as esperanças de um amplo grupo de pessoas” (Gómez et al., 2007, p. 132) que, de acordo com as suas dinâmicas locais, ambicionam desenvolver respostas aos seus desafios.

De acordo com Amaro (2018) são necessários alguns elementos para a organização de uma comunidade, do qual se destaca, o facto de ser constituída por um conjunto de pessoas com uma proximidade geográfica, que partilhem interesses comuns que lhes conferem uma identidade conjunta, bem como, que estabeleçam uma relação de solidariedade e que tenham alguma autonomia nas decisões relativas às suas necessidades e problemas. Por sua vez, estes aspetos propiciam ações e comportamentos cooperativos e colaborativos intencionados e com um propósito partilhado (Caramelo, 2009).

Segundo Caramelo (2009) “a organização das comunidades humanas, mais ou menos complexa e mais ou menos conseguida, tendo por finalidade a busca de um bem que transcende o bem individual gerou desde sempre esforços de organização comunitária em todas as sociedades” (p.164).

Na ótica de Gómez et al., (2007) as estratégias adotadas para o desenvolvimento comunitário poderão contemplar: participação comunitária; fortalecimento de lideranças locais; construção de parcerias; identificação e aproveitamento de recursos locais; capacitação e educação; desenvolvimento económico local; melhoria da infraestrutura; promoção da coesão social. Sendo que, estas estratégias, devem ser adequadas às necessidades e especificidades da comunidade e contemplar a participação ativa dos elementos.

Corroborando com os autores, Silva (1963) reforça que para a realização do desenvolvimento comunitário devem os elementos constituintes de uma comunidade serem os autores “dessa transformação — tomando consciência dela, escolhendo-a, assumindo-a, realizando-a, que o mesmo é dizer que o desenvolvimento deve processar-se por iniciativa, com a participação e sob a responsabilidade daqueles a quem vai beneficiar, como é da índole do desenvolvimento comunitário (p.544).

O desenvolvimento comunitário contempla dois pressupostos essenciais: “por um lado, o apelo à iniciativa local e a convergência de esforços para a solução dos problemas de coletividade e, por outro, a integração dos projetos locais na perspectiva regional e nacional” (Silva, 1963, p.545 – 546). Ou seja, o desenvolvimento de uma comunidade “é um processo social em que se envolvem atores e grupos, com conflitos e relações de força variáveis, tendo em vista melhorar a qualidade de vida geral da comunidade (...) deve ser endógeno, autocentrado e aberto sobre o exterior” (Azevedo, 2001, p.239) ou seja, o desenvolvimento ocorre mediante as relações de cooperação e diálogo entre os diferentes autores em cada contexto.

### **2.3.2. O Contributo da Educação para o Desenvolvimento**

Recuando um pouco no tempo, a articulação entre a educação e o desenvolvimento revelou-se pouco consistente até meados da década de 60, pela desvalorização da escola na “sua capacidade de mobilizar cidadãos e reconstruir a comunidade em que estão inseridas” (Gómez, 2007, p. 249-250) verificando-se deste modo, uma atuação muito centrada no processo ensino-aprendizagem dos sistemas formais (Gómez et al., 2007).

De acordo com Gómez et al. (2007), pela década de 70, verifica-se uma afirmação mais sólida na relação da escola com a comunidade. A escola revelava-se mais sensibilizada para responder “às exigências socioculturais e experimentar novas práticas” (p.251) de modo a ir ao encontro da “preparação da sociedade para a mudança para um novo sentido de comunidade” (p.250).

Segundo o autor, na atualidade, a relação desta instituição com a comunidade é fundamental para os cidadãos, por “permitir o desenvolvimento de experiências de serviço comunitário a partir da escola, e de serviço educativo a partir da comunidade local” (Gómez et al., 2007, p.252). Por este motivo, as práticas educativas assumem-se como estratégias indispensáveis para o desenvolvimento, visto que a “educação e desenvolvimento conformam um binómio indissociável” (p.178) “um elemento que gera desenvolvimento” (...) influi nas oportunidades pessoais e coletivas, estimula a mobilidade social, melhora os investimentos económicos” (p.179).

Para o autor, a “educação e desenvolvimento são processos e realidades que estão intrinsecamente ligados, a tal ponto que não se pode conceber a educação sem desenvolvimento, nem desenvolvimento sem educação” (Gómez, et al., 2007, p.10).

Ao mesmo tempo que as sociedades se confrontam com as rápidas transformações exigindo mais conhecimento, é cada vez mais imprescindível que os cidadãos estejam mais aptos a resolver problemas, a mudar, a adaptarem-se, a refletirem e a serem críticos pois, cada vez mais “o que impulsiona o desenvolvimento de um país é o nível de instrução e de competência de sua população” (UNESCO, 2008, p.4). E deste modo, “a educação é indispensável para sociedades justas, pacíficas, adaptáveis e livres da pobreza, e que nenhum dos objetivos de desenvolvimento internacional será alcançado sem a educação” (UNESCO, 2008, p.8).

Silva (1963) corrobora com estes autores afirmando que a educação promove uma relação de causa-efeito enquanto fator promotor do desenvolvimento, isto é, “o desenvolvimento não é um fenómeno meramente quantitativo, uma questão de - «mais ter»; é, igualmente, um fenómeno qualitativo - deve traduzir-se, portanto, por «mais ser» ou «melhor ser»” (Silva, 1963, p.542).

Para a autora o investimento financeiro torna-se insuficiente numa comunidade, se em simultâneo, não houver “uma transformação de mentalidade profunda” (Silva, 1963, p.542).

Por isso, Gómez, et al. (2007), complementa que

as relações com as instituições educativas deverão contemplar um marco de obrigações e desafios mais adequados à plena integração da escola com a vida comunitária e ao surgimento de práticas que permitam reconhecer e atribuir às comunidades o máximo protagonismo possível na formação escolar e social da nova cidadania (p.259).

Para os autores, é indispensável intensificar a “interação dialética entre a cultura escolar e a cultura exterior” (Gómez, et al., 2007, p.259) através de ações que promovam a integração plena das escolas nas comunidades envolventes, por existirem outras práticas e recursos educativos provenientes da comunidade “que podem operar para além dos recursos da escola” (p.260). Assim, na escola deve prevalecer a prática de uma cultura colaborativa com a sociedade pela “dimensão participativa, descentralizada e integral que contribui para o desenvolvimento da personalidade dos

indivíduos” (p.266), dando origem à relação das “atividades educacionais e a resposta às necessidades concretas e quotidianas das comunidades” (p.266).

Por fim, devem as escolas “preparar a sua organização e funcionamento, orientadas para as necessidades locais e individuais” (Gómez, et al., 2007, p.273) e valorizando que,

do perfil do futuro profissional fazem parte a criatividade, a iniciativa, a curiosidade, a polivalência, o conhecimento sobre os processos tecnológicos, o trabalho em equipa e a capacidade de aprender por si mesmo; qualidades que se devem desenvolver em todo o sistema educativo (p.273).

Especificamente ao ensino profissional, segundo Azevedo (2010) esta via de ensino enquanto resposta do sistema educativo desenvolve uma integração entre a teoria e a prática, estruturada por disciplinas que compõem uma componente de formação geral e formação profissional e que estabelece uma ligação próxima com a escola e a comunidade local.

O autor considera que, desde a conceção das escolas profissionais, estas instituições dão continuidade a um modelo de ensino que tenta proporcionar aos jovens “um desenvolvimento humano global, como pessoas aptas a inserir-se de modo crítico, construtivo e personalizado na sociedade e no mercado de trabalho” (Azevedo, 2010, p.26-27).

A ligação com a comunidade local estabelece-se principalmente através da integração dos seus “alunos na sociedade e colocando-os em estágios, experiências de trabalho, visitas de estudo, além de facilitarem a construção de projectos que interessam à comunidade” (Azevedo, 2010, p.27). Para além de favorecer a articulação com o contexto económico e social local, mediante a construção de projetos de interesse para a comunidade.

Segundo Neres (2020) a missão das escolas é “responder necessidades da comunidade onde estão inseridas: promover o desenvolvimento pleno das crianças, prepará-las para serem cidadãos ativos, e qualificá-las para o trabalho” (p.76) As parcerias que a escola estabelece com a comunidade são indispensáveis para a concretização de uma educação de qualidade. Por isso, a autora ressalva que “é preciso ter sempre presente que é da comunidade que saem os alunos para a escola e é por ela que voltam quando terminam. A interação e influência entre ambas são inevitáveis” (p.77).

Para a autora “a escola pode contribuir para a mudança de comportamentos na comunidade. E a comunidade pode também dar contributos muito válidos para a escola” (p.77). Deste modo, afirma que “a dimensão comunitária é, assim, fundamental na gestão da escola. Refere-se então ao modo como a escola conhece e compreende as condições, ambições e necessidades da comunidade onde está inserida” (Neres, 2020, p.77).

Na perspectiva de Azevedo (2001) se a sociedade pretende reforçar a aquisição e desenvolvimento de competências técnicas, seguindo um modelo de articulação e continuidade das atividades formativas, não o poderá fazer eficientemente se não investir em práticas de aprendizagem que se desenrolem em ambos os universos, em vaivém contínuo. Esta forma de encarar a alternância como recurso educativo permanente talvez seja mais profícua do que aquela que justapõe, sem interpenetração, o momento de formação em sala e o momento de formação em contexto de trabalho (p.325).

A educação assume um papel preponderante para o desenvolvimento de “atitudes e valores que se reconhecem como responsáveis de uma cidadania activa e solidária, além de assegurar a aquisição de competências cognitivas” (Gómez, et al., 2007, p.268) a privação destes atributos, desencadeiam ao indivíduo “dificuldades de desenvolvimento e inserção social” (p.269). Ou seja, parafraseando o autor “definitivamente, sem educação não há desenvolvimento” (p.269). Nesta linha de pensamento para Rodrigues (2023) “a cidadania ativa passa, forçosamente, pelo empoderamento da comunidade como possibilidade de renovação” (p.321).

Segundo Capucha (2020) para o futuro da educação, é esperado que se desenvolva com suporte digital, utilizando realidades virtuais e abordando novas formas de literacia, apostando numa dinâmica de aprendizagem mais experimental e interativa em contextos diversos como seminários, laboratórios e cursos participativos, em que os professores são mentores. Adaptada a cada indivíduo, com base nas competências e num envolvimento multidisciplinar, dando preferência à estratégia pedagógica de projeto e parcerias formativas.

Pois, de acordo com Rodrigues (2023) a intervenção comunitária através da Educação dita “o sucesso de uma região, ou de um país” (p.37) e esse sucesso “depende muito da sua capacidade de empregabilidade e, por consequência, do crescimento económico e social. Sabemos que muitos territórios necessitam de transformações estruturais e todas elas dependem, essencialmente, da educação e da formação que oferecem” (p.37). Visto que, na sua perspectiva “a coesão será tanto maior, e as assimetrias locais, regionais e nacionais tanto menores, quanto mais as regiões menos desenvolvidas forem capazes de oferecer” (p.37).

### **2.3.3. A Relação da Formação em Contexto de Trabalho com a Comunidade**

Em referência à Portaria n.º 235-A/2018, que regulamenta a oferta dos cursos profissionais e concretiza a execução dos princípios expressos no Decreto-Lei n.º 55/2018, bem como, determina

os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, da avaliação e certificação das aprendizagens. O ensino profissional contempla uma relação privilegiada com o mercado de trabalho, mediante o “desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão” (Valente, 2017, p.27) e a prática de uma formação sólida em contexto empresarial, realizada ao longo ou no final da formação. Esta componente de formação, designada por FCT, promove aos jovens a perceção em contexto real, de como é estar no mercado de trabalho, a interação com as equipas, o cumprimento de horários e a aquisição das competências para a realização de tarefas profissionais pertinentes para a qualificação profissional a adquirir. Ou seja, os cursos do ensino profissional “garantem uma experiência prática em contexto empresarial que não é possível adquirir na escola tradicional” (Vieira, 2017, p.4; Portaria n.º 235-A/2018).

De acordo com Vieira (2017) a FCT é baseada na “aquisição de conhecimentos, aptidões e atitudes através do desenvolvimento de atividades de natureza predominantemente prática” (Vieira, 2017, p.7) em que os conhecimentos teóricos devem ser conjugados em contexto escolar com as competências práticas desenvolvidas na empresa (learning by doing) e, neste âmbito, segundo a autora “as empresas assumem-se, como parceiros ativos e estratégicos na dinamização das respostas formativas e contribuem para ajustar a formação às necessidades do mercado de trabalho, bem como facilitar a integração profissional dos jovens qualificados” (p.7).

Para a autora, para existir um maior reconhecimento da componente FCT é imprescindível que se proceda a “identificar as competências a desenvolver e os resultados de aprendizagens a alcançar nestes contextos, de acordo com standards” (Valente, 2017, p.27), com um acompanhamento dos alunos, assegurando todas as condições inerentes à realização deste tipo de formação de forma a garantir a qualidade das aprendizagens e a disponibilização dos instrumentos necessários à sua avaliação. O feedback entre as partes é fundamental para promover a melhoria contínua desta componente formativa.

O Guia de Orientações: Formação em Contexto de Trabalho (GOFCT) (2023), do Organismo X, realça ainda que esta componente de formação (FCT) tem como objetivos principais promover “o contacto com tecnologias e técnicas mais modernas e desenvolvidas” (p.1) a aplicação dos conhecimentos adquiridos nas atividades em contexto real; desenvolver hábitos de trabalho; competências empreendedoras de responsabilidade profissional e experiências inerentes às ligações no trabalho; trabalho em equipa e o “conhecimento da organização empresarial” (Instituto para a Qualificação (IQ), IP-RAM, 2023, p.1).

Este documento reforça que as vivências em contexto real no mundo do trabalho e que se concretizam mediante protocolos com os parceiros sociais, que incluem pessoas singulares ou coletivas, legalmente constituídas. Estas parcerias são realizadas mediante uma avaliação e parecer

favorável, tendo em conta a caracterização técnica que deverá cumprir com os seguintes requisitos: possuir capacidade técnica e organizacional para desenvolver e apoiar o FCT, que inclui recursos técnicos e humanos, materiais, e um ambiente de trabalho favorável que proporcionem um desenvolvimento adequado das aprendizagens essenciais, previstas no Plano Individual de Atividades, bem como, manter a articulação com a entidade formadora e atribuir um tutor que acompanhe da FCT (IQ, 2023).

De acordo com este organismo público, esta componente formativa constitui-se com o principal objetivo de proporcionar o desenvolvimento e a consolidação de competências em contexto real, baseadas na realização de atividades fundamentais à prática profissional, como também favorecer a futura (re) inserção profissional (IQ, 2023).

Importa referenciar, que na opinião de Santos, et.al., (2021) “a maior parte das empresas não está muito motivada para acolher estagiários ou formandos no âmbito da formação em contexto de trabalho” (p.26). Os autores, atribuem este desinteresse ao “facto de que o estágio origina um determinado tipo de trabalho que as empresas não estão preparadas, no sentido em que têm de acompanhar os estagiários”, mas também por não haver incentivos relevantes que estimulem as empresas a acolherem os alunos para esta prática formativa (Santos, et.al. ,2021).

#### **2.3.4. O Contributo dos Cursos Profissionais para a Empregabilidade**

A palavra empregabilidade de acordo com Alves (2007) “dispensa, à partida de qualquer tipo de definição” (p.60) estabelecendo-se desde sempre “como uma categoria universal de análise de mercado” (p.60).

Na perspetiva de Almeida (2007) a palavra empregabilidade tem a sua origem anglo-saxónica, sendo utilizada para “distinguir a população empregável da não empregável” (p.53). Segundo o autor, no início do século XX o uso deste conceito propagou-se pelo mundo ocidental, principalmente pelas organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU); União Europeia (UE); Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e Organização Internacional do Trabalho (OIT). Afirmando-se como uma referência determinante quer nas políticas de emprego como nas políticas educativas (Alves, 2007).

Estes autores para obterem uma melhor compreensão sobre o conceito de empregabilidade, apoiaram-se nas contribuições de Bernard Grazier que, identificou sete categorizações distintas de empregabilidade. Alves (2007) e Almeida (2007) atribuíram relevância à empregabilidade de iniciativa e à empregabilidade interativa.

De acordo com Gazier (s/d) citado por Almeida (2007) a empregabilidade de iniciativa define-se pelas “capacidades individuais para vender as qualificações no mercado de trabalho” (p.62), ou seja, este conceito atribui ênfase ao indivíduo, visto ser imprescindível que ele desenvolva competências como a criatividade, a responsabilidade, capacidade de produzir e mobilizar recursos, que irão permitir manter o emprego atual ou até ter um novo emprego (Alves, 2007).

Assim, este conceito, transmite a ideia de que os indivíduos devem investir nas suas capacidades, mas também devem tornar-se flexíveis e atomizados, para que sejam capazes “de se deslocar entre empregos” (Alves, 2007, p.62) e se adaptar às exigências do mercado de trabalho, pois deixou de ser suficiente “como há algumas décadas atrás, realizar tarefas que lhes são exigidas” (p.62).

A empregabilidade interativa também privilegia o indivíduo, mas complementa a “dimensão interativa e colectiva na determinação da empregabilidade” (Almeida, 2007, p.53). Segundo Almeida (2007), estas dimensões, determinam a limitação da empregabilidade individual, que abrangem as “regras de funcionamento do mercado de trabalho, pelas dinâmicas dos ciclos económicos e depende, igualmente, da empregabilidade dos restantes membros do grupo profissional de pertença” (p.53). Neste modo, a empregabilidade resulta de um processo de interação entre o mercado de trabalho e as capacidades do indivíduo.

A este desígnio, McQuaid e Lindsay (2005), referenciados por Almeida (2007), atribuem três dimensões à empregabilidade – as circunstâncias pessoais; os fatores individuais, e os fatores externos. Segundo Almeida (2007) aos fatores individuais associaram as competências sociais; comportamentais de adaptação e resolução de problemas; as habilitações escolares e as qualificações profissionais. Os autores, salientam que esta dimensão é apoiada em alguns princípios da teoria do capital humano pela valorização da formação. As circunstâncias pessoais envolvem as circunstâncias familiares com a necessidade de cuidar das crianças ou idosos; a cultura de trabalho (se é ou não apoiado pela família, pelo grupo de amigos ou comunidade a que pertence) e o acesso aos recursos (acesso a transporte, à informação e ao consumo). A terceira dimensão, os fatores externos, relacionam-se com as dinâmicas do mercado de trabalho; as propensões macroeconómicas; as formas contratuais; as condições de trabalho e as políticas de recrutamento empresarial.

Para Almeida (2007) os atributos mencionados anteriormente dão relevância ao papel dos contextos de trabalho para a empregabilidade, em grande parte pelas políticas de gestão de recursos humanos praticadas, o que faz com que, seja atribuída também “uma responsabilidade das organizações” (p.54). Sendo que as políticas de formação profissional nas empresas, traduzem-se numa das formas de exercerem a valorização individual dos seus trabalhadores, permitem

desenvolver a sua capacidade competitiva, que por sua vez, traduz-se no aumento de produtividade, e aumento do comprometimento do trabalhador para com a empresa, por valorizar as suas competências e possibilitar a mobilidade profissional, visto existir “uma relação entre empregabilidade e investimento em formação” (p.54) bem como, a aquisição de competências que são “passíveis de garantir a empregabilidade” (p.55). As práticas de políticas de formação nas empresas auferem-lhes a categorização de organizações qualificantes.

De acordo com Carneiro (2010), existe uma evidência empírica entre os níveis de habilitações escolares e o acesso ao emprego de qualidade. Segundo um estudo realizado por Valente (2017), “a taxa de emprego dos recém-diplomados aumenta consideravelmente à medida que aumenta a escolaridade” (p.23).

Corroborando com os autores, o Conselho Nacional de Educação (CNE) (2022), reconhece que “níveis mais elevados de qualificação educacional estão geralmente associados a retornos positivos para os indivíduos do ponto de vista económico, da inserção no mercado de trabalho e da integração social” (p.181).

No âmbito do ensino profissional, de acordo com os resultados auferidos pela autora, “a taxa de emprego dos diplomados do ensino profissional é mais elevada” tanto em Portugal, como na UE, em relação aos diplomados pela via de ensino geral.

Na perspetiva de Azevedo (2006) no que diz respeito à relação entre o ensino profissional e o acesso ao emprego, continua a ser evidente uma forte ligação entre um maior nível de estudos iniciais e uma maior facilidade no acesso ao emprego e ao emprego estável. Valente (2017) corrobora o autor afirmando que “as ofertas de dupla certificação têm vindo a proporcionar uma vantagem significativa na empregabilidade, mesmo num contexto de elevado desemprego jovem” (p.17) e que, neste âmbito, os jovens com qualificações intermédias têm conquistado o mercado de trabalho, do mesmo modo que contribui positivamente para o crescimento económico e social “que se traduz num crescimento potencial de emprego, estimado para a próxima década” (p.18).

Segundo autora, a evolução das qualificações dos jovens e a generalização das ofertas de dupla certificação no ensino secundário, como medida “fundamental à participação social, à aprendizagem ao longo da vida e à empregabilidade” (Valente, 2017, p.18) revelou-se determinante para o país alcançar metas definidas em conformidade com os sucessivos programas da UE, especificamente para a conclusão do ensino secundário e a mitigação dos números do abandono escolar precoce (Valente, 2017).

A tipologia de dupla certificação dos cursos profissionais tem vindo a ser, cada vez mais valorizada pelas empresas e tem contribuído para a atribuição de uma qualificação escolar ao nível do secundário e profissional numa área específica de trabalho e “abre um leque muito variável de

trajetórias futuras que são hoje indispensáveis à preparação da população ativa e à formação ao longo da vida” (p.21).

Através do CNQ a referenciação destas ofertas formativas de dupla certificação de nível não superior, têm “procurado garantir maior legibilidade e coerência ao que existe, mas também introduzir dinâmica e novidade no ajustamento do leque de ofertas disponíveis às necessidades da procura” (Valente, 2017, p.21).

Por fim, Valente (2017) salienta que, os jovens que completam o 12ºano através do ensino profissional “tendem a encontrar trabalho mais rapidamente do que aqueles que provêm do ensino secundário geral” (p.21). Destaca ainda, que “a taxa de emprego dos diplomados do ensino profissional é mais elevada, quer em Portugal quer na UE” (p.24).

Deste modo, as ofertas de dupla certificação revelam contribuir positivamente para a empregabilidade dos jovens e promovem o “efeito de substituição de mão-de-obra em empregos poucos qualificados por mão-de-obra mais qualificada” (p.24). Com esta realidade, “o emprego de baixas qualificações (inferiores ao secundário), que assume um peso considerável em Portugal, é expectável que registe um decréscimo acentuado na próxima década” (Valente, 2017, p.25).

Apoiada nas projeções do CEDEFOP Valente (2017) indica que irão surgir novos empregos para as qualificações intermédias, em grande parte pela necessidade de substituição de mão-de-obra no mercado de trabalho. A esta oportunidade, urge ter atenção “aos desajustamentos que persistem entre as competências” (p.25). De acordo com o tecido empresarial, a ausência de competências adequadas torna-se um obstáculo para o preenchimento das vagas de emprego que se encontram disponíveis. Um dos desajustamentos mais relevantes incide sobre as *soft skills*, que abrangem atitudes e comportamentos que contribuem para uma boa transição para o emprego e para o bom desempenho no contexto de trabalho. Segundo a autora, “as *soft skills* são hoje em dia, em complemento com uma sólida formação científica e técnica, essenciais do ponto de vista da empregabilidade” (Valente, 2017, p. 25-26). Neste âmbito, a educação desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento destas competências, visto estes cursos serem mais direcionados para a inserção no mundo de trabalho, pelo que deve haver um planeamento das ofertas formativas, considerando as necessidades do mercado de trabalho (Aires, 2020).

Decorrente da implementação do Sistema de Garantia de Qualidade para o Ensino e Formação Profissional, foi criado o sistema de antecipação de necessidades de qualificações (SANQ) em 2015 pela ANAEP. Este instrumento de identificação das necessidades de qualificações e de áreas profissionais prioritárias, avalia o impacto das ofertas formativas na empregabilidade (CEDEFOP, 2021).

Segundo Valente (2017) para o país alcançar o objetivo de 50% dos jovens frequentarem ofertas de dupla certificação, definidas pela estratégia de governo no âmbito da qualificação da população, é imprescindível dar continuidade à generalização e qualidade destas ofertas formativas, considerando quer “as expectativas, as motivações e as necessidades das novas gerações” (p.26) como “os novos requisitos da empregabilidade e as qualificações e competências mais procuradas e valorizadas” (p.26).

Na perspetiva de Azevedo (2006) as transições da escola para o mundo do trabalho já não se concretizam por um processo estável e programado, em que ser jovem adulto correspondia a “um estatuto que se alcança com o fim do curso escolar, a entrada na profissão e o acesso a um emprego estável” (p.28). Atualmente, estas transições correspondem a “multifacetadas expressões” (p.28) que se revelam pelos percursos escola- emprego realizados, pelas dinâmicas dos mercados de trabalhos e pela variedade de vivências de desenvolvimento pessoal e familiar experienciadas pelos jovens, que dão “lugar a uma miríade de processos de inserção socioprofissional não programáveis, com forte impacto nos estilos de vida dos jovens” (p.28).

### **2.3.5. As Representações Sociais do Ensino Profissional**

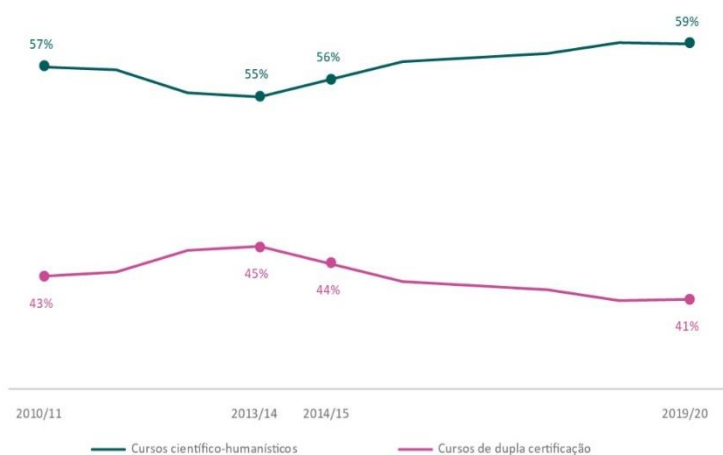
O ensino profissional em Portugal, completa 35 anos de história em 2024. O seu percurso compõe-se por uma grande desvalorização social, que resulta da associação de que se trata de uma modalidade de ensino para alunos com fraco desempenho escolar no ensino geral e maioritariamente inseridos num estatuto socioeconómico desfavorecido (Azevedo & Capucha (2021), Barbosa (2023)).

Esta modalidade de ensino, enfrenta o grande desafio o de continuar a atrair estudantes, porque apesar do aumento quantitativo de alunos a frequentar os cursos profissionais; da diversidade das ofertas de dupla certificação; de sustentar a valorização dos saberes, do sucesso escolar e da empregabilidade dos jovens, enquanto resposta do sistema educativo para a conclusão do ensino secundário, a meta de ter 50% dos alunos matriculados nesta via de ensino ainda não foi alcançada (Alves, 2020).

Sobre esta meta, de acordo com os dados do CNE (2021) relativos ao ano letivo 2019/2020, indicam que apenas 41% dos jovens matriculados no ensino secundário optaram por cursos de dupla certificação e em 2021/2022 apenas 39,7%.

Relativamente às áreas de formação, segundo Azevedo & Capucha (2021), os alunos optam maioritariamente pelas áreas de serviços pessoais, informática e serviços sociais.

Figura 1. Jovens matriculados no ensino secundário (%), por modalidade de ensino no ano letivo 2019-2020



Fonte: CNE (2021), p.70.

Para os autores, pela centralidade e relevância desta modalidade educativa nas agendas políticas nacionais e internacionais; o seu impacto no desenvolvimento social e económico; o contributo para a redução do abandono escolar precoce e aumento da qualificação dos jovens, importa compreender a razão pela qual a sua desvalorização mantém-se Azevedo & Capucha (2021).

Na perspetiva de Alves (2020) “há ainda um certo estigma de classe social que só será progressivamente atenuado ou mesmo abolido se os diplomados pelo ensino profissional forem reconhecidos” (p.455) quer pela comunidade escolar, pela família e pela sociedade. Segundo o autor, para ocorrer esta valorização, o ensino profissional não pode continuar a estar destinado “aos alunos segregados por um currículo elitista e segregador” (p.455).

Não obstante, Azevedo e Capucha (2021) consideram que “a procura social do ensino profissional cresceu de modo consistente” (...) é evidente a presença de jovens técnicos qualificados na sociedade portuguesa” (p.6) em várias áreas de atividade: no turismo; na restauração; nos serviços pessoais; na informática; nas áreas artísticas; na mecânica e mecatrónica; nos serviços administrativos, de gestão e de atendimento.

Os autores da Recomendação: *Perspetivar o futuro do ensino profissional* (2021), alertam para a necessidade de refletir sobre as políticas de educação e formação profissional e analisar os seus principais desafios e oportunidades, “num tempo cada vez mais complexo, incerto e dominado pelas novas tecnologias e pela inteligência artificial” (p.1).

A este propósito, os autores sugerem algumas áreas para reflexão: no que diz respeito à reputação do ensino profissional, deve haver uma “redefinição normativa sobre a educação/ensino profissional que englobe e conceptualize estas múltiplas ofertas de dupla certificação para cidadãos

que terminem o 9ºano de escolaridade”(p.19), ou seja, de uma equivalência global de percursos e da igualdade de oportunidades” (p.8); a orientação escolar e profissional – importa “assegurar que as escolhas dos alunos do 3ºciclo, em particular do 9ºano, são feitas de modo informado, aberto, transparente e positivo, salvaguardando a intervenção qualificada de equipas multidisciplinares e de psicólogos escolares” (p.19) e neste âmbito Silva (2020), sugere “articular os vários serviços de psicologia e orientação profissional, garantindo encaminhamentos exclusivamente com base no perfil, no interesse e na expectativa dos alunos” (p.435); as escolas, os territórios e rede de oferta de cursos

devem ser investidos localmente, tempo, recursos e dinâmicas de participação social e de implicação dos diferentes atores, tendo em vista construir um referencial de critérios que têm de ser garantidos para o referido ecossistema de apoio ao desenvolvimento da qualidade do ensino profissional” (p.11);

à participação ativa dos jovens, devem ser envolvidos “na identificação, análise e resolução de problemas e de aproveitamento de potencialidades”(p.14); a renovação da pedagogia deve “proceder a uma ampla revisão curricular, em equipa pedagógica, enriquecendo as aprendizagens essenciais, as ações estratégicas e as modalidades e instrumentos de avaliação de cada curso” (p.22-23) e por fim o modelo de financiamento “o governo e a Assembleia da República devem promover um novo modelo de financiamento dos cursos profissionais que assegure a sua sustentabilidade futura e promova a sua valorização social” (p.24).

Ainda sobre o futuro da educação profissional Capucha (2020) recomenda que esta modalidade deve ser privilegiada,

por razões de justiça social e equidade educativa, de qualidade das aprendizagens e de resposta às necessidades da sociedade, do mercado de trabalho e às aspirações dos jovens.

O que implica um maior investimento naquilo que lhes falta: recursos (humanos e financeiros) e equipamentos (p.446).

De acordo com Azevedo, et al., (2004) a adequação da oferta deve corresponder às reais necessidades de desenvolvimento dos jovens, que implicam aspirações e vocações pessoais e profissionais; a oferta formativa deve ser diversificada e próxima da área de residência dos jovens promovendo desta forma uma maior igualdade de oportunidades para todos, e por último deve ser a mais adequada possível ao perfil profissional que irão desempenhar na sociedade, como à evolução da sociedade.

No entanto, Valente (2017) afirma que tem ocorrido nos últimos anos uma progressiva afirmação das ofertas de dupla certificação, “junto dos jovens e famílias e junto dos empregadores”(p.21) e que o contributo desta via de ensino, “não se deve apenas à expressão quantitativa” (p.21) que têm alcançado no sistema educativo português, mas sim, pela “sua valorização crescente como percursos de qualificação inicial de jovens, com características que se distinguem e que complementam as vias de ensino geral” (p.21), especificamente à “capacidade de formar para as transições para o mercado de trabalho e no próprio sistema educativo, nomeadamente para prosseguimento de estudos” (p.21).

Rocha e Correia (2020) partilham da mesma opinião e consideram que há uma afirmação crescente dos cursos profissionais como “a modalidade com maior peso nas ofertas de dupla certificação” (p.462). A esta realidade, os autores agregam a particularidade de que a idade média à entrada destes cursos tem vindo a diminuir. Este facto sugere que, a opção por este percurso escolar começa a fazer parte de uma primeira escolha, deixando de ser uma opção de alternância aos cursos científico-humanísticos.

No entanto, em 2020 surge mais um desafio ao EP: a COVID-19.

### **2.3.6. A Pandemia da COVID-19**

A pandemia da covid-19 provocada pelo coronavírus SARS-CoV-2. impulsionou o fecho repentino de instituições de ensino por todo o mundo, forçando o Ensino Remoto de Emergência (ERE) (Pedro, et al., 2023). Na ótica de Santos (2021), é pertinente refletir sobre a primeira vaga da COVID-19 que deu origem ao primeiro momento de encerramento das escolas sem qualquer preparação prévia, o “sistema educativo português teve que reagir, com as forças e os meios de que dispunha e que pôde inventar, para assegurar a continuidade educativa, numa experiência “ao vivo” (p.13). O Ministério da Educação e as Secretarias Regionais das Regiões Autónomas foram céleres quer nas orientações, quer na preparação e organização das respostas.

No que diz respeito às políticas públicas em Portugal, a aprovação do Conselho de Ministros do Decreto-Lei n.º 14-G/2020 determinou “medidas excecionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da doença COVID-19” (Sumário, 2020) especificamente a interrupção das atividades letivas e não letivas presenciais, ao qual os “professores e alunos foram “forçados” a migrar para espaços de aprendizagem online, recentemente designados Ensino Remoto de Emergência (ERE)” (Pereira, et al., 2021, p.3).

Segundo Fernandes, et al., (2021) a identificação de “problemas de desigualdade no acesso aos meios eletrónicos de suporte ao ensino e aprendizagem à distância (sobretudo a internet e

equipamentos informáticos)” (p.8) conduziram a orientações e recomendações governamentais para que todas as comunidades educativas reorganizassem o ensino e a aprendizagem.

Como suporte, a DGE publicou o documento “Roteiro – 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas” a 27 de março de 2020, de forma a garantir que todas as crianças e alunos dessem continuidade às suas aprendizagens no novo contexto; criou a página eletrónica “Apoio às escolas” em articulação com a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P., que disponibilizaram um conjunto de recursos de apoio às aprendizagens e à gestão escolar, como documentos e partilha de recursos. Numa parceria com a Universidade Aberta, foi organizado um curso denominado “Formação para a Docência Digital e em Rede” com o propósito de apoiar as escolas no desenvolvimento do ensino à distância (Fernandes, et al., 2021, p.8).

Desta forma, a partir do dia 20 de abril de 2020 o ensino tradicional foi substituído por um modelo de ensino e aprendizagem com recurso à disponibilização de diversos conteúdos educativos, pelo canal aberto da estação pública de televisão – RTP Memória com a designação de #EstudoEmCasa (Fernandes, et al., 2021).

Decorrente de todas estas decisões legais, todas as escolas ajustaram o seu Plano de Ensino à Distância com referência o “Roteiro – 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas” mencionado anteriormente, implementado no 3º período do ano letivo 2019/2020. A toda esta adaptação para a concretização do ensino à distância, Rodrigues et al., (2021a) denominaram de “ensino a distância multimodal” (p.19) com o uso de meios digitais, televisivos e impressos.

Para esta concretização, a escola viu-se forçada a inteirar-se da disponibilidade de recursos digitais e humanos; da robustez das infraestruturas da rede digital; das competências digitais dos alunos e dos docentes; da competência pedagógica e da experiência dos professores na utilização de modalidades de ensino a distância (Rodrigues et al., 2021b, p.24).

Esta realidade, na ótica da Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT) (2020), poderá proporcionar “sérios desafios para professores, formadores e formandos” (s.p.) mas ao mesmo tempo e a longo prazo, poderá “transformar-se numa oportunidade para desenvolver sistemas de EFP mais fortes e mais resilientes” (s.p.) se inovarem o sistema e as ferramentas tecnológicas para expandir o ensino à distância, envolvendo “métodos e técnicas pedagógicas e de avaliação a distância ou alternativas” (s.p.).

Deste modo, a continuidade das aprendizagens por todos os ciclos de ensino foi garantida à distância recorrendo a sessões síncronas e assíncronas. No que concerne às práticas pedagógicas foram implementadas medidas para minimizar o impacto prejudicial provocado pela interrupção do ensino presencial, priorizando as aprendizagens essenciais perspectivadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que ficaram a cargo de cada docente (Rodrigues et al., (2021a).

De acordo com (Rodrigues et al., (2021a), no que diz respeito ao ensino secundário “metade dos professores (51%) indicou que houve algum tipo de alterações ao que estava previsto (...) a outra metade dos professores do ensino secundário indicou que foram trabalhados e avaliados precisamente os conteúdos programados” (p.133). Neste planeamento, os professores tinham de considerar as estratégias a adotar nos ambientes digitais, a sua adequação e a complexidade solicitada aos alunos.

A todas estas adaptações, o ensino profissional também teve de se ajustar quer nas aprendizagens em sala de aula, quer em contexto de trabalho. Neste último “foram, em boa parte, suspensas e/ou adiadas, impactando severamente na monitorização e avaliação de competências e, por conseguinte, na verificação e atribuição de qualificações académicas e profissionais” (DGERT, 2020, s.p.).

Na ótica da Fundação Belmiro de Azevedo (EDULOG, 2020) o ensino profissional em relação aos cursos científico-humanísticos sofreu uma “dupla desvantagem com o distanciamento social e o encerramento de empresas a impossibilitar o ensino prático e os estágios” (s.p).

Na perspetiva de Figueiredo (2021), o ensino remoto de emergência, para os professores, foi “uma experiência plena de ensinamentos” (p.252). Para muitos, foi uma oportunidade de conhecimento de si próprios perante novos desafios e a satisfação pela capacidade de superação. Para outros, foi uma oportunidade “para, em conjunto, pensarem a educação em novos moldes” (p. 252). Para outros “foi o ensaio à plena carga de uma educação de suporte tecnológico que nunca tinham pensado abraçar” (p.252).

Para Sá et al., (2022), as escolas que estavam “menos bem equipadas com infraestruturas tecnológicas e digitais e com menor experiência na dinamização de projetos de literacia digital” (p.24) sofreram um impacto maior no ensino remoto de emergência, que comprometeu o ensino e a aprendizagem dos alunos e aumento desigualdades, como também promoveu “a perdas mais significativas nos alunos do ensino profissional e do ensino artístico especializado, cujo ensino incorpora uma forte componente performativa, pela impossibilidade de aprender em contexto real de trabalho” (p.24).

## CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

### 3. Metodologia

#### 3.1. Natureza do Estudo

Esta investigação categoriza-se segundo o modelo qualitativo, por ser uma investigação “vocacionada para a análise de casos concretos, nas suas particularidades de tempo e de espaço, partindo das manifestações e actividades das pessoas nos seus contextos próprios” (Flick, 2005, p.13).

Flick (2005) refere que numa investigação qualitativa, o investigador assume um papel fundamental, devendo adotar uma conduta neutra quer no terreno como no contacto com as pessoas que vai entrevistar ou observar, tendo que, assumir por vezes papeis que discorda, mas que devem ser encarados como parte integrante de um processo de negociação com diversas fases entre o investigador e o entrevistado.

No caso de envolver instituições, Flick (2005) salienta que poderão surgir complicações a vários níveis. A primeira, refere-se à autorização pelos responsáveis. E a segunda, poderá surgir ao nível dos entrevistados ou observados que dedicam o seu tempo e a sua disponibilidade. E neste tipo de organismos, é necessário haver um pedido formal, para dar a conhecer a estrutura da investigação “(a questão da investigação, os métodos, o tempo necessário)” (p.57). Não obstante, o autor alerta que por vezes, disponibilizar demasiada informação sobre a fundamentação e procedimentos da investigação “pode, antes, gerar mais confusão” (p.59). Segundo o autor o acesso a uma instituição para a investigação é fundamental a relação estabelecida, “é imprescindível que a instituição ganhe suficiente confiança, no investigador, na pessoa, e no seu pedido, para aceitar envolver-se na investigação” (p.59).

Na perspetiva de Gonçalves (et al., 2021), a este tipo de investigação é atribuída a especificidade de se adequar à necessidade do investigador, ao querer desenvolver um conhecimento mais profundo sobre um determinado problema, permitindo compreender e analisar relações sociais de vários contextos, bem como, fazer um levantamento de hipóteses e verificá-las posteriormente através de processos quantitativos.

De acordo com os autores, neste tipo de investigação é fundamental compreender o problema, pois as investigações são qualitativas

quando: um problema ou questão precisa de ser explorado; é necessário um entendimento complexo e detalhado do problema (...) é complementar à pesquisa quantitativa, visando

ajudar a explicar os mecanismos ou ligações de teorias ou modelos causais (i.e., o porquê dos resultados quantitativos) (Gonçalves et al., 2021, p.25).

O propósito desta metodologia traduz-se no estudo dos indivíduos inseridos preferencialmente nos seus contextos naturais, com suporte para o efeito em métodos de recolha dos dados que apresentam uma forte relação com as circunstâncias da sua produção, embora podendo ser influenciados pelos interesses sociais e culturais dos participantes (Gonçalves et al., 2021, p.24).

Uma das relevâncias da investigação qualitativa, é que a construção do plano de investigação pode ser flexível, no sentido em que “o investigador pode precisar de reavaliar ou alterar qualquer decisão de desenho durante o estudo, como resposta a novos desenvolvimentos ou mudanças num dos momentos da investigação” (Gonçalves, et al. 2021, p. 8).

### **3.2. Campo de Estudo e Participantes**

Guiados pelas sugestões de Quivy e Campenhoudt (1992) é necessário “circunscrever o campo das análises empíricas no espaço, geográfico e social, e no tempo” (p. 159). Deste modo, o campo de análise incide sob o contributo da educação e formação profissional para o desenvolvimento da Região realizado na escola profissional pública X. esta escola está localizada na freguesia de São Martinho, na zona oeste do concelho do Funchal da Região Autónoma da Madeira, com recurso à análise de documentos oficiais existentes que faziam parte do organismo e outros, entretanto disponibilizados pelos participantes.

Este estudo dedicou-se ao ano letivo 2019/2020. A opção de delimitação do estudo a este ano letivo, deve-se ao facto de corresponder ao último ano de execução do Programa Madeira 2014-2020, bem como, pela maior quantidade de dados recentes disponíveis para o estudo. Acresce ainda, o facto destes cursos terem sido abrangidos pela pandemia provocada COVID-19, do qual considerou-se pertinente compreender o impacto que esta realidade teve na concretização dos mesmos.

Os entrevistados ocupam lugares de decisão e execução das políticas públicas educativas na escola X, especificamente foram: a Presidente do Organismo que tutela a coordenação e execução das políticas regionais nos domínios da qualificação, formação e certificação profissional, a Vogal do Conselho Diretivo deste organismo e que desempenha funções de direção na escola profissional; Diretora Pedagógica da escola e a responsável pela divisão de apoio à gestão da escola com responsabilidades no âmbito da organização e gestão da Formação em Contexto de Trabalho. Ao nível externo, foi auscultada uma entidade sem fins lucrativos, representante das empresas que

exercem a sua atividade na RAM, com intuito de colaborar para o progresso económico da Região. No que diz respeito a esta entidade, foi-nos indicado o elemento do Departamento de Eventos e Comunicação para a colaboração, que por indisponibilidade a entrevista não aconteceu presencialmente, mas sim por via correio eletrónico. E o Instituto IE que tem à sua responsabilidade a coordenação e execução das políticas de emprego na RAM.

Para melhor compreensão, apresenta-se o quadro abaixo com as respetivas codificações utilizadas:

**Quadro 3. Entrevistados**

<b>Entrevistados</b>	<b>Competências da entidade/participante</b>
<b>PIQ</b>	Assegurar a coordenação e execução da política regional nos domínios da qualificação, formação e certificação profissional e a gestão do Fundo Social Europeu (FSE) na RAM; Gestão de todas as medidas de educação e formação do Programa Madeira 14-20, na componente Fundo Social Europeu.
<b>DEP</b>	Vogal do Concelho Diretivo da escola profissional pública que desenvolve, no âmbito do Quadro Nacional de Qualificações, cursos de ensino e formação profissional dual de jovens, conferentes do nível IV de qualificação.
<b>DP</b>	Diretora Pedagógica da escola profissional pública.
<b>DC</b>	Responsável pela divisão de apoio à gestão da escola com responsabilidades no âmbito da organização e gestão da Formação em Contexto de Trabalho
<b>PA</b>	Intervenção no âmbito da colaboração no progresso económico e social da RAM
<b>PIE</b>	Organismo (IE) responsável pela coordenação e execução de políticas públicas de emprego da RAM
<b>ESCOLA X</b>	Escola de ensino profissional pública

Esta escola foi criada em 2011 pelo Decreto Legislativo Regional n. °14/2011/M, de 9 de agosto com a atribuição de escola profissional pública na Região.

Posteriormente, em 2016 foi integrada no Instituto para a Qualificação aquando da sua criação sob a tutela da Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia. Este Instituto constitui-se como uma entidade pública, provida de personalidade jurídica, autonomia administrativa e financeira e património próprio. Na sua orgânica, assume a coordenação e execução da política regional nos domínios da qualificação, formação e certificação profissional e a gestão do Fundo Social Europeu nestas matérias, visando “uma maior eficiência, eficácia e qualidade, na

prosseção dos objetivos comuns no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações, designadamente a forte aposta no ensino dual, como forma de valorizar o ensino e a formação profissional” (DLR n. °6/2016/M), quer pela escola X quer pelo Instituto.

Estão integrados neste organismo, para além da escola X referida anteriormente, o Centro de Formação Profissional da Madeira (CFPM) e o Centro Qualifica (CQ) (IQ, 2023). Operacionaliza objetivos comuns do Sistema Nacional de Qualificações, no que diz respeito ao ensino dual, como forma de valorizar o ensino e a formação profissional, assumidos pela Escola Profissional X e tem ainda associada a atribuição de entidade certificadora da Região Autónoma da Madeira (Preâmbulo do Decreto Legislativo Regional n.º 6/2016/M).

No que diz respeito às infraestruturas da escola X é constituída por um edifício principal com 7 pisos e 6 naves de formação. No piso -2 do edifício principal é composto por duas salas destinadas à educação física, uma delas com 3 mesas de ténis e outra preparada para aulas teóricas. No piso -1, encontram-se os laboratórios de eletrónica, de física e de química e duas salas de aulas; o bar; a cantina e a reprografia também estão neste piso. No piso 0, estão os serviços centrais da escola, tais como a receção, serviços administrativos, a sala dos professores, a sala dos coordenadores/mediadores, a sala de atendimento aos encarregados de educação, a biblioteca, os órgãos da direção, o secretariado, a divisão de apoio à gestão e também o auditório e uma sala de aula, maioritariamente utilizada para reuniões. O piso 1, é composto por 5 salas de aulas, várias salas multiusos e gabinetes de trabalho. Estão também três salas de informática, os laboratórios de informática e de biologia. No piso 3, estão mais 6 salas de aula, utilizadas para as aulas da escola profissional, enquanto as restantes 7 são ocupadas pelo Centro Qualifica do IQ, IP-RAM.

Relativamente às 6 naves de formação, são espaços para a lecionação da componente prática e uma sala preparada para os conteúdos teóricos da componente tecnológica dos cursos e casas de banho, a referir: naves de Pintura Automóvel, Mecatrónica Automóvel, Refrigeração e Climatização/Energias Renováveis (as três em funcionamento e equipadas); nave de Reparação de Carroçarias (não está em funcionamento, mas está parcialmente equipada). Estão cedidas ao Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira duas naves.

Nestes espaços referidos a escola X dispõe de equipamentos e materiais atualizados e adequados à aprendizagem, bem como às áreas de formação, ao qual se destacam: Ciências Informáticas, Eletricidade e Energia, Eletrónica e Automação, Marketing e Publicidade, Desporto, Construção e Reparação de Veículos a Motor, Comércio, Trabalho Social e Orientação.

No ano letivo 2019/2020 a escola tinha de 792 alunos distribuídos pelas modalidades de: cursos profissionais; ações capacitar; EFA; UFCD. Fizeram parte do 1º ano dos cursos profissionais 80 alunos, em que 12 entraram no curso de Técnico/a de Informática - Instalação e Gestão de Redes

- IIGR 1; 12 em Técnico/a de Apoio Familiar e de Apoio à Comunidade - AFAC 2; 18 em Técnico/a de Refrigeração e Climatização - RC 2; 18 em Técnico/a de Eletrónica e Telecomunicações - ET 4 e 20 Técnico/a de Comunicação - Marketing, Relações Públicas e Publicidade - CMRPP 2. E os restantes alunos distribuídos pelas restantes modalidades disponibilizadas pela escola.

### **3.2.1. Estudo de Caso**

Esta investigação assume-se como um estudo de caso, na medida em que “o caso é uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento” (Stake, 2012, p.18).

A este propósito Yin (2003), refere que é um método de estudo que coopera na “compreensão que temos dos fenómenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenómenos relacionados” ( p.20) por isso tem vindo a tornar-se um método de investigação transversal a todas as áreas, pois também permite o investigador “compreender fenómenos sociais complexos” e “preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de sectores económicos” (p.20).

Na perspetiva deste autor, o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2003, p.32).

Pardal e Lopes (2011), partilham da mesma opinião, que este tipo de estudo, permite “analisar de modo intensivo, situações particulares. Sob condições limitadas, possibilita generalizações empíricas” (p.19), aplicando-se nas situações em que o investigador manifesta uma “preocupação com a compreensão dos acontecimentos; complexidade do social” (p.19).

Segundo Yin (2003), este método de investigação é utilizado quando se pretende analisar fenómenos contemporâneos, nas situações em que “não se podem manipular comportamentos” e quando o foco da investigação incide nas questões “como” ou “por quê” (p.26).

Do ponto de vista de Gonçalves et al., (2021) “uma das vantagens do estudo de caso é a colaboração entre o investigador e o participante, ao mesmo tempo que permite que os participantes contem as suas histórias” (p.18).

### **3.3. Técnicas De Recolha De Dados**

No presente estudo pretende-se utilizar como técnicas de recolha de dados, a realização de entrevistas semiestruturadas e a análise documental.

De acordo com Stake (2012), não existe um momento exato para a recolha de dados. A familiarização com casos semelhantes, contribuem para o investigador obter as primeiras impressões e constituem-se como técnicas de recolha de dados. Sendo que, “o estudo qualitativo tira partido das formas triviais de familiarização com as coisas. O conhecimento é largamente cerebral, só algumas coisas são registadas” (Stake, 2012, p.65).

Para o autor, os investigadores dos estudos qualitativos têm o privilégio de prestar atenção à informação que considerem relevante e devem realizar conclusões das escolhas importantes. Além da experiência “de olhar e pensar normalmente” (p.65) terão de obter “uma compreensão significativa, reconhecendo boas fontes de dados e, consciente e inconscientemente, testar a veracidade dos seus olhos e a robustez das suas interpretações. É “necessário sensibilidade e cepticismo” (Stake, 2012, p.65). Permitindo ao investigador alcançar um conjunto de aspetos que, na sua agregação emergem significados relevantes para o problema da investigação.

### **3.3.1. Entrevista Semiestruturada**

A entrevista é considerada um dos meios mais poderosos para alcançar um entendimento dos seres humanos e obter informações (Amado, 2017). Que na prática, “produzem dados que serão transformados em textos, por meio de uma transcrição e registo” (Flick, 2005, p.11).

Do ponto de vista de Stake (2012), para o mesmo caso haverão perceções diferentes entre os participantes, considerando que a entrevista “é a via principal para as realidades múltiplas” (p.81).

Numa perspetiva abrangente Amado (2017), sugere que “a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (p.209) de investigação.

Esta técnica de recolha de dados caracteriza-se pelo diálogo entre dois elementos, ou seja, “consiste em um diálogo entre entrevistador e entrevistado, através do qual o estudante/pesquisador, como entrevistador, vai à busca de dados e o entrevistado fornece esses dados em forma de informações” (Lundin, 2016, p.162) propostas para a investigação. Para além de presencial pode também ser realizada, por telefone ou correio eletrónico.

Amado e Ferreira (2017) consideram que as pessoas devem estar “envolvidas ou em contacto muito próximo com o problema que se quer estudar” (p. 216). Como tal, considerou-se que o facto de os entrevistados ocuparem um lugar de decisão e execução nos vários contextos, seria uma mais-valia para a compreensão das nossas questões.

Pela sugestão de Amado e Ferreira (2017) nesta investigação foi utilizada a entrevista semiestruturada ou semidiretiva. Foi elaborado um plano prévio, um guião da entrevista, delineado

em blocos temáticos e objetivos que serviu de orientação ao longo da entrevista em direção aos temas que se pretendeu explorar. Com base na revisão da literatura e conhecimentos adquiridos na área em diversos contextos informais.

Nas entrevistas, privilegiou-se uma interação livre e espontânea de respostas do entrevistado. E deste modo, permitiu-se que o discurso do participante fosse “fluído livremente” na transmissão das suas “percepções e interpretações que faz de um acontecimento” (Lopes, 2011, p.87).

Segundo Yin (2003), as entrevistas são das fontes de informação, as mais relevantes no estudo de caso, considerando-as como “fontes essenciais” (p.117). Contudo, de uma forma generalizada as entrevistas podem originar algumas dúvidas porque estão permeáveis a situações como “vieses, memória fraca e articulação pobre ou imprecisa” (p.119) por isso é pertinente confrontar esses dados com outras informações facultadas por outras fontes.

### **3.3.2. Análise Documental**

No estudo de caso a finalidade mais relevante do recurso aos documentos, é valorizar e corroborar as evidências obtidas por outras fontes, verificar informações obtidas pelas entrevistas e adquirir dados específicos. Representam um valor global em qualquer recolha de dados, pelo que, a procura constante por documentos tem a sua importância em qualquer planeamento para a recolha de dados (Yin, 2003).

Neste sentido, é possível definir análise documental como sendo:

«uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência». Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objectivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo) (Bardin, 1977, p. 45).

Quivy e Campenhoudt (1992), destacam a importância de ser controlada a credibilidade e a adequação das informações contidas nos documentos com os objetivos da investigação.

Para estes autores, a consulta documental contribui para uma “economia de tempo e de dinheiro que permite ao investigador consagrar o essencial da sua energia à análise propriamente dita” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 203) e permite evitar a utilização de recursos excessivos e valorizar a pertinência do “material documental que não para de se enriquecer, devido ao rápido desenvolvimento das técnicas de recolha, de organização e de transmissão dos dados” (p.203).

Para este estudo na consulta documental, inclui-se uma variada pesquisa de bibliografia de diversos autores sobre a temática do ensino profissional, legislação referente à educação e formação profissional, documentos europeus (regulamentos, orientações, programas e pactos), o Estudo prospetivo de Perfis Profissionais na RAM (2014), o Programa Operacional da RAM 2014-2020, Plano anual de Escola 2019/2020; Projeto Educativo da Escola 2019/2020 e estatísticas da Educação publicadas pelo Observatório de Educação da RAM.

Estes documentos permitiram uma melhor compreensão do campo de estudo e uma orientação na elaboração das técnicas de recolha de dados especificamente os guiões das entrevistas.

### **3.4.TÉCNICAS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS**

#### **3.4.1. Análise de Conteúdo**

Nesta investigação a técnica de análise de dados priorizada será a análise de conteúdo pressupondo uma combinação de “técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin (1977), p.42).

A análise de conteúdo é um processo empírico, usado por qualquer pessoa que realiza a leitura e interpretação dos dados, mas “para se tornar numa metodologia de investigação científica, tem de seguir um conjunto de passos que lhe dão rigor e validade” (Amado et. al, 2017, p. 350).

Amado et al., (2017) considera esta técnica flexível e ajustável aos métodos e técnicas de recolha de dados utilizadas, “por ser uma técnica que 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” (p.302).

Na perspetiva de Gonçalves et al., (2021) a análise qualitativa de dados pode ser definida como “o processo que procura dar sentido à experiência humana, reduzindo, identificando padrões

e dando sentido a grandes quantidades de informação, muitas vezes de fontes diferentes” (p.129), com o intuito de alcançar o objetivo da investigação e responder à questão (ou mais) elaborada.

Segundo Bardin (1977) a organização da análise de conteúdo realiza-se por três momentos sequenciados. O primeiro momento é dedicado à pré-análise que “corresponde a um período de intuições” (p.95) com o propósito de operacionalizar e sistematizar as ideias. Nesta fase, o investigador realiza uma leitura flutuante dos materiais que recolheu, permitindo-se influenciar pelas primeiras “impressões e orientações” (p. 96) captadas, e aos poucos, a leitura torna-se mais concisa, permitindo então, a organização e seleção dos documentos que pretende analisar, determinando deste modo o seu corpus “conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (p. 96). Posteriormente, é realizada a formulação de hipóteses, que corresponde a uma “afirmação provisória” que é proposta para ser analisada, ou seja, trata-se de uma “suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros” (p.98). Seguidamente, o investigador estrutura os índices e prepara os indicadores de análise. Se forem escolhidos textos a considerar na análise, estes, terão de ser selecionados em função das hipóteses determinadas, “desde a pré-análise devem ser determinadas operações: de recorte de texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registo” (p.100). Deve ser organizado o material que será analisado, através da transcrição das entrevistas, anotações das respostas abertas, numeração dos elementos do corpus, preparação dos textos, entre outros. O momento seguinte refere-se à exploração do material, que consiste especificamente nas “operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (p.101). O último momento, consiste no tratamento de resultados obtidos e a sua interpretação.

Estes resultados devem ser tratados de forma a que se tornem “significativos (falantes) e válidos” (Bardin, 1977, p. 101). Para assegurar o rigor dos resultados, estes devem ser expostos “a provas estatísticas” tais como “testes de validação” (p.101). Após este procedimento, o investigador pode elaborar deduções e interpretações e, deste modo, formular um novo conhecimento teórico.

A codificação corresponde à transformação dos dados brutos que por “recorte, agregação e enumeração” (Bardin, 1977, p. 103) permite obter uma representação do conteúdo a analisar, considerados “valores sociais e as maneiras de dar sentido ao mundo que podem influenciar quais os processos, actividades, acontecimentos e perspectivas que os investigadores consideram suficientemente importantes para codificar” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 229), com o objetivo de apoiar “a considerar as evidências de forma justa, produzir conclusões analíticas convincentes e eliminar interpretações alternativas” (Yin, 2003, p.140).

Pela natureza do estudo qualitativo na procura pela compreensão do caso, o investigador poderá alcançar novos significados decorrentes da sua interpretação e agregação das circunstâncias, visto que,

tanto a agregação categorial como a interpretação directa dependem em larga escala da busca de padrões. Muitas vezes, os padrões serão conhecidos antecipadamente, retirados a partir das perguntas de investigação, servindo como modelo para a análise, outras vezes, os padrões surgirão inesperadamente a partir da análise (Stake, 2009, p.93).

Neste sentido, de acordo com Bardin (1977), a categorização é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (p.117) com o objetivo primordial de “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (p.119). Num conjunto de técnicas de análise de conteúdo, a análise categorial é a técnica de análise temática mais usada, considerada rápida e eficaz para discursos diretos e simples.

Para a validação da análise de conteúdo, é fundamental ter em conta alguns critérios, considerando quatro regras: da exaustividade (não excluir nenhum elemento sem justificação); da representatividade (poderá ser considerada uma amostra, desde que seja uma parte representativa do universo inicial); da homogeneidade (não misturar temas); e da pertinência (adequação dos documentos ao conteúdo e objetivos do estudo) (Bardin, 1977).

Segundo Amado e Vieira (2017), deve-se garantir que os dados correspondem à realidade, que existe “coerência interna” entre eles e que as conclusões obtidas através dos processos de codificação – utilizados na análise de conteúdo dos dados – e de seleção da informação trabalhada e disponibilizada publicamente, são plausíveis e se integram no corpo teórico de conhecimentos já existente sobre o tema (p.358-359).

### **3.4.2. Triangulação de Dados**

Uma das técnicas para obter a validação dos dados recolhidos é a triangulação. Esta técnica pressupõe “a combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, enquadramentos de espaço e de tempo, e diferentes perspetivas teóricas, no tratamento de um fenómeno” (Flick, 2005, p.231).

Os “investigadores qualitativos têm uma preocupação respeitável de validarem as observações, têm procedimentos habituais de «triangulação» (...), que se aproximam em termos de objectivos dos campos quantitativos” (Stake, 2009, p. 60) e “reconhecem a necessidade não só de

serem exactos nas suas medições, mas também lógicos ao interpretar o significado dessas medições” (p.122).

Flick (2005) interpreta a técnica de triangulação de dados como uma forma de contrapor os métodos qualitativos utilizados ou contrapor os métodos qualitativos e quantitativos. O autor apoiado na perspectiva de Denzin (1989) categoriza quatro tipos de triangulação: a triangulação de dados, que abrange várias fontes para o estudo do fenómeno em causa; a triangulação do investigador, que resulta da interpretação de “observadores ou entrevistadores diferentes” (p.231) para que detetem eventuais desvios ocorridos pelo investigador, permitindo uma “comparação sistemática das influências dos diferentes investigadores sobre o problema e os resultados da pesquisa” (p.231); a triangulação teórica, onde são contempladas várias perspectivas teóricas com o objetivo de aprofundar o conhecimento; a triangulação metodológica que é caracterizada por possibilitar a utilização de diferentes métodos que são complementares à obtenção de dados.

Apesar da sua pertinência, a triangulação poderá também revelar uma problemática complexa. Os investigadores qualitativos consideram “que existem múltiplas perspectivas de um caso que necessitam de ser representadas, como também que não existe forma de determinar de modo incontestável qual a melhor perspectiva” (Stake, 2009, p. 121). Conscientes de que, existem vários fenómenos complexos e muitos problemas, ao qual, não é possível encontrar um consenso sobre as suas realidades, no entanto, existe uma

obrigação ética de minimizar as deturpações e os equívocos. Precisamos de certos protocolos ou procedimentos de triangulação que tanto os investigadores como os leitores esperam, esforços que vão para além da simples repetição da recolha de dados até um esforço de reflexão para encontrar a validade dos dados observados (p. 122).

Por fim, independentemente da estratégia de triangulação utilizada pelo investigador, esta estratégia na sua essência possibilita a validação dos resultados obtidos.

Na presente investigação, será realizada a triangulação de dados obtidos por duas técnicas de recolha de dados (entrevistas e análise documental), realizando a análise, interpretação e a sua respetiva correlação com os dados recolhidos e serão apresentadas transcrições rigorosas das entrevistas.

### **3.5. Considerações Éticas**

Segundo Amado e Vieira (2017) “há uma ‘práxis ética’ comum a todas as estratégias de investigação qualitativa” (p.407) mas que deve salientar-se a sinceridade, a verdade e a confiança.

A ética na investigação para além de ser uma responsabilidade do investigador é a “bússola que nos orienta nos limites da responsabilidade que temos pelos e com os outros” (Rodrigues, 2023, p.127)

Esta investigação seguiu as orientações da Comissão de Ética da Universidade da Madeira (CEUMa) e da Proteção de Dados cuja atuação segue as normas da União Europeia<sup>5</sup> no que diz respeito a toda a recolha e tratamento de dados. Também se apoiou na Regulação Ético-Deontológica da Carta Ética da Sociedade Portuguesa De Ciências Da Educação (SPCE).

Esta Carta Ética, assume-se como um referencial de boas práticas fundamentadas no respeito pelos direitos humanos, “pelos valores democráticos e pelos princípios da ciência, situando-se em linha com os princípios consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e com as recomendações internacionais e nacionais sobre a qualidade da investigação educacional” (SPCE, 2014, p.6). Esta orientação pretende enriquecer o “processo de construção identitária da comunidade científico-educacional portuguesa, contribuindo decisivamente para a sua credibilização pública” (SPCE, 2014, p.5).

No que diz respeito aos participantes da investigação, a Carta Ética estabelece alguns valores no âmbito da atuação dos investigadores, destacando-se alguns deles: o Consentimento Informado, em que os participantes deverão ser esclarecidos sobre todos os procedimentos envolventes e em qualquer momento da investigação; a Confidencialidade /Privacidade, que o direito “à privacidade, à descrição e anonimato” (p.8) dos participantes, deve ser garantida, como tal os dados fornecidos devem manter-se anónimos e confidenciais, “acaba por ser um contrato entre o investigador e a sua instituição de afiliação e o participante” (Rodrigues, 2023, p.129).

Importa salientar que a decisão de desistência pelo participante deverá ser aceite pelo investigador, que nestas situações deve prevalecer uma conduta profissional com base em “padrões de exigência ética, rigor e qualidade” (SPCE, 2014, p.6)

---

<sup>5</sup> Publicação (UE) 2016/680 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados e que revoga a Diretiva 95/46/CE (Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados)

## **CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### **4.1. Apresentação e Análise dos Resultados das Entrevistas**

As apresentações dos dados permitem “dar à luz os resultados” (Amado e Vieira, 2017, p.380) da pesquisa, categorizados e apresentados numa combinação de texto descritivo e interpretativo com tabelas e matrizes construídas com uma estrutura semelhante (Amado e Vieira, 2017).

No presente capítulo são analisadas as entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com o propósito de obter uma recolha de dados de natureza qualitativa sobre o contributo da educação e formação profissional para o desenvolvimento da Região Autónoma da Madeira. A recolha de dados decorreu no período compreendido entre julho e setembro de 2024.

#### **4.1.1. Procedimentos**

Na presente investigação todo o trabalho de campo foi concretizado em contexto natural. Como sugerem Bogdan e Biklen (1994), o comportamento humano é facilmente influenciado pelo contexto envolvente.

Uma vez que a recolha de dados iria ocorrer em “território privado” Stake, 2007, p.74), as entidades envolvidas foram contactadas previamente com o pedido de autorização aos responsáveis máximos do organismo em estudo, bem como das duas entidades externas. Nesse pedido foi dado a conhecer a estrutura da investigação, os seus objetivos e os métodos de recolha de dados a utilizar. Foi manifestado o interesse em entrevistar elementos que exercessem cargos de decisão política, de forma a poder obter informações sobre a implementação das políticas públicas de educação e formação na Região.

Porque “a dimensão ética da investigação científica é, cada vez mais, uma preocupação dos investigadores, mas também das instituições e daqueles que autorizam a publicação dos resultados da investigação (Rodrigues, 2023, p.126) foi assegurado o animato e garantida a confidencialidade dos dados de cada participante, que para além de ser transmitido oralmente, refletiu-se no documento de Consentimento Informado assinado por todos (Apêndices) como para tal, foi atribuída uma identificação fictícia a cada participante: PIQ, DEP, DC, PIE e PA.

Os elementos aceitaram participar e entraram em contacto para viabilizar o agendamento da entrevista. Contudo, a entrevista individual com a PIE, acabou por não se concretizar, por entender que não disponha dos dados que necessitávamos para esta investigação, mas realizou-se uma reunião que resultou de um momento de ajuda, orientação e esclarecimento, ao qual, não deixou de ser enriquecedor para este estudo.

Conduzidos pelas sugestões de Bogdan e Biklen (1994), foram elaborados auxiliares visuais, como por exemplo os quadros, que auxiliaram na compreensão dos resultados, numa lógica de combinação descritiva e interpretativa. Estes mecanismos, segundo Amado e Vieira (2017), permitiram sintetizar as categorias ou subcategorias e indicadores e constituir subdivisões, (que neste caso serão subpontos e alíneas) que conduziram a uma melhor interpretação e teorização.

Deste modo, tentou-se “conferir um sentido (uma interpretação) aos diversos indicadores obtidos durante a pesquisa” (p. 398) com o cuidado constante em “registar fielmente o ‘ponto de vista’ ou ‘perspetiva’ dos participantes (p. 398) com rigor, garantindo a credibilidade descritiva e interpretativa.

Para a análise foram identificadas 5 categorias, que permitiram torná-la “pertinente” (Amado, et al., 2017, p. 334) considerando os objetivos deste estudo. Cada categoria foi dividida em subcategorias, que representam “um recurso para explicar melhor todo o sentido da categoria” (Amado, et al. 2017, p. 333).

Estas 5 categorias correspondem: a articulação das políticas internacionais de educação e formação profissional, as representações sociais do ensino profissional, a pandemia COVID-19, a relação do ensino profissional com a empregabilidade, a relação da FCT com a comunidade. Destas categorias surgiram as seguintes subcategorias: as metas para a educação e formação profissional para a qualificação da população; o contributo dos instrumentos de financiamento; os ambientes de aprendizagem inovadores; o percurso do ensino profissional na região; as estratégias de mudança; o impacto da COVID-19 no funcionamento dos cursos; a adequação da oferta formativa às necessidades do mercado de trabalho; a relação da escola com a comunidade; a empregabilidade dos alunos nas empresas onde realizam a FCT e as competências adquiridas.

Para uma melhor perceção foi elaborada a tabela abaixo com as categorias e subcategorias da análise.

**Quadro 4.** Categorias e subcategorias da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos participantes

Categorias	Subcategorias
A articulação das políticas internacionais de educação e formação profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Metas para a educação e formação profissional - Qualificação da população;</li> <li>- Financiamento</li> <li>- Ambientes de aprendizagem inovadores</li> </ul>
Representação social do ensino profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percurso do ensino profissional na região</li> <li>- Estado atual na RAM</li> </ul>

	- Estratégias de mudança
Pandemia COVID-19	- Impacto do COVID-19 no funcionamento dos cursos
Relação do ensino profissional com a empregabilidade	- Adequação da oferta formativa às necessidades do mercado de trabalho
Formação em Contexto de Trabalho	Relação da escola com a comunidade Empregabilidade dos alunos nas empresas que realizam a FCT Competências adquiridas

Para complementar a análise dos dados recolhidos recorreu-se à análise do Programa Operacional da Região Autónoma da Madeira 2014-2020 e alguns documentos orientadores na sua execução, bem como, à análise de documentos elaborados pelo organismo público e a respetiva da escola em estudo, sobre estas matérias.

#### **4.1.2. A articulação das Políticas Internacionais de Educação e Formação Profissional**

A responsável pelo organismo que tutela a coordenação e execução das políticas públicas de educação e formação na RAM refere haver uma articulação entre as políticas regionais, nacionais e europeias. Na sua perspetiva as sinergias com as políticas europeias ao longo dos tempos têm potenciado uma forte combinação entre o sistema educativo e o sistema económico da região (PIQ) “facto de haver este alinhamento e de cada vez termos mais jovens qualificados a entrar no mercado de trabalho faz com que, efetivamente, no fundo o mercado seja alimentado por jovens qualificados”. Salientou que o facto de na Região a tutela da educação e formação profissional manterem-se juntas, tem permitido uma melhor articulação entre (PIQ) “aquilo que são os interesses dos jovens com as necessidades das empresas”, corroborando a perspetiva de Antunes (2019) sobre o processo de europeização da educação, que tem manifestado dois desígnios principais, o primeiro, com o foco no “reforço da centralidade político-económica da educação, formação e aprendizagem (isto é, o reposicionamento da educação face à economia, à política, à cultura)” (p.8) e o segundo, tem contribuído para a construção do “Espaço Europeu da Educação, dotado com processos e instrumentos (europeus) de regulação compatíveis com um mercado: um sistema de graus; sistemas de créditos; o quadro europeu de qualificações; sistemas de garantia da qualidade.” (p.8).

No âmbito do Espaço Europeu de Educação a (DEP) salientou o contributo da articulação dos vários compromissos dos estados-Membros, especificamente o comunicado de Bruges, a Garantia para a Juventude, a Europa 2020 uma nova estratégia europeia para o emprego e crescimento e o Sistema Nacional de Qualificações a ter em conta na elaboração do plano de formação da escola X. O Plano de Formação desta escola (DEP) “Tem todo um trabalho preparatório antes de chegarmos aos cursos (...) é um documento que tem este enquadramento todo”.

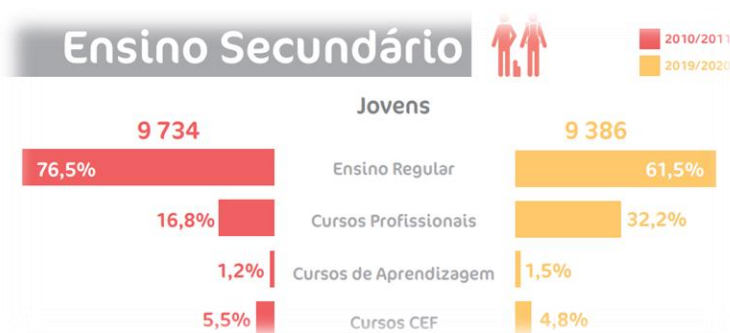
A par das orientações e recomendações da UE, a escola tem em conta também as informações regionais como por exemplo (DEP) “os estudos e inquéritos do Observatório Regional de Educação, as cines dos indicadores de emprego (...) e é com base nisto que depois nós, isto cozinhado com as infraestruturas de formação que nós temos, os recursos que nós temos, delineamos o plano de formação”.

### **Metas para a Educação e Formação Profissional**

No que diz respeito às metas estabelecidas pela UE, foi clarificado pela (PIQ) que as mesmas são iguais quer para Portugal Continental quer para a RAM, especificamente a taxa de abandono escolar precoce e a taxa de conclusão da escolaridade obrigatória. Aplicando-se apenas uma exceção para a taxa do número de inscritos no ensino profissional, que embora esta meta não seja especificada no programa Madeira 14-20, segundo (PIQ) “é uma meta que todos nós falamos e, sobretudo, as pessoas estão ligadas ao ensino profissional, estamos nos 40%”, segundo a participante a região está muito perto desta meta na execução dos seus programas, e que (PIQ) “neste momento, nós estamos com 35%, mais ou menos”. Contudo, na sua perspetiva, a Região não irá alcançar os 40% de alunos inscritos no ensino profissional, (PIQ) “por força da quebra demográfica”.

A esta reflexão, importa apresentar os resultados a nível Regional, publicados pelo Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira (OERAM) em que no ano letivo 2019/2020 matricularam-se 3025 alunos e concluíram/transitaram 694 alunos no total. E em 2021/2022 matricularam-se no ensino profissional 2689 alunos, o equivalente a 26% do total e 712 alunos concluíram o ensino secundário por esta via (OERAM, 2023; OERAM, 2021). Com estes dados, verifica-se uma diminuição no número de inscritos no ensino profissional, apesar de revelar um aumento na sua procura. Para uma melhor perceção apresenta-se abaixo a imagem que mostra a evolução do número de inscritos no ensino secundário nas duas vias em 2010/2011 e 2019/2020.

**Figura 2.** Número de inscritos no ensino secundário por modalidade de ensino na RAM em 2010/2011 e 2019/2020



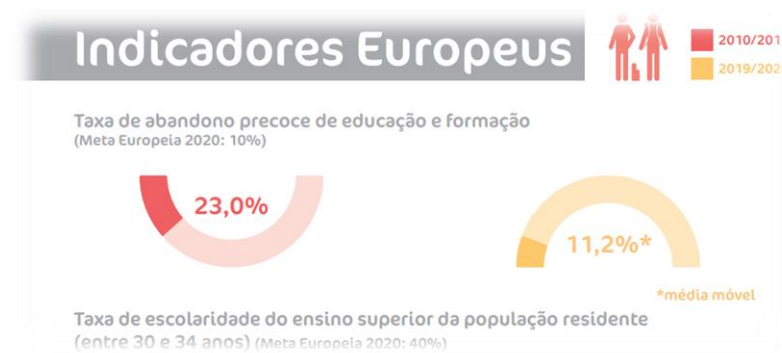
**Fonte:** OERAM (2021).

De acordo com a perceção da PIQ, atualmente a adesão ao ensino profissional na RAM ronda os 35%, sendo que, na sua opinião “não vamos conseguir chegar aos 40%, por força da quebra demográfica”.

Em relação às taxas de conclusão, no caso específico da escola X no ano 2021/2022 os cursos profissionais obtiveram taxas de conclusão de 87% e 12,5% de abandono escolar. A nível regional os dados publicados pelo OERAM no ano letivo 2021/2022, a taxa de conclusão dos cursos profissionais (3ºano) foi de 81,6% (OERAM, 2023).

Na perspetiva da (DEP) apesar de um dos objetivos para o ensino profissional ser o de contribuir para o aumento do número de jovens a terminar a escolaridade obrigatória, “é extremamente redutor classificar o ensino profissional apenas com esse objetivo” citando Martin Schulz “é fundamental melhorar a capacidade dos sistemas de ensino e formação profissional (...) O ensino e formação profissional deve tornar-se uma escolha paritária e não uma segunda opção alternativa” (Cendefop, 2015, p.6).

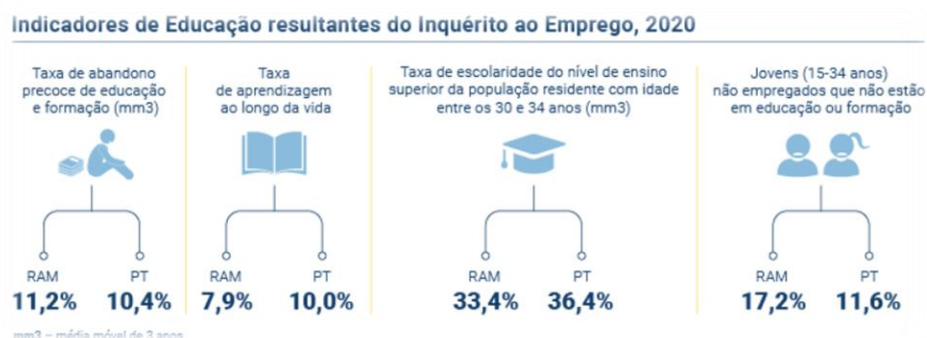
**Figura 3.** Taxa de abandono escolar na RAM nos anos letivos 2010/2011 e 2019/2020



**Fonte:** OERAM (2021).

Segundo a Direção Regional de Estatística da Madeira através da divulgação dos indicadores de Educação resultantes do Inquérito ao Emprego de 2020, demonstra que apesar de a RAM apresentar valores superiores aos nacionais, há uma “aproximação entre as duas taxas ao longo do período em análise é evidente, com o diferencial a passar de 16,5 p.p. em 2013 para 4,0 p.p. em 2020.

**Figura 4.** Indicadores de Educação Regional e Nacional em 2020



**Fonte:** DREM (2023)

## Financiamento

Dos instrumentos disponibilizados pela UE, destaca-se o FSE para o investimento nas pessoas com uma forte evidência na educação (Capital Humano) como veículo promotor de uma resposta mais adequada aos desafios sociais. Esta estratégia esteve presente no Programa 14-20 da RAM, sustentada pela utilização deste instrumento de financiamento.

Segundo a entrevistada (PIQ) “foi o principal e atualmente é o principal instrumento financiador”. O ensino profissional é financiado na totalidade pelo FSE, (DEP) “o ensino profissional e os cursos de aprendizagem foi, foram mesmo as medidas com mais absorção de fundos”. De salientar que, ao longo dos anos este instrumento tem financiado todas as respostas ao nível da educação e formação na Região, e como tal, tem uma representatividade fundamental para o funcionamento do seu sistema de educação e formação.

A este propósito, (PIQ) relata que

nas visitas que a Comissão Europeia faz, e nas constatações e nos relatórios que existem, há sempre essa constatação de que os grandes progressos que a região tem tido a este nível se devem muito aos instrumentos de financiamento que foram postos à disposição da

população, e das empresas, e das escolas, e das entidades formadoras, todo o sistema que gravita à volta desta área.

Esta evidência corrobora com Rodrigues (2023) que a “política de coesão é um dos instrumentos de ação mais bem-sucedidos da União” (p.37).

### **Ambientes de Aprendizagem Inovadores**

Houve interesse em aferir o ponto da situação do investimento realizado por este organismo ao nível da modernização das infraestruturas para proporcionar ambientes de aprendizagem inovadores e adequados à evolução e transformação tecnológica e digital. De acordo com a (PIQ) este organismo tem investido na inovação tentando se adaptar às exigências das transformações tecnológicas com a modernização de laboratórios e oficinas. Para esta categoria de investimento foi utilizado outro instrumento de financiamento mais adequado a infraestruturas com a “candidatura do FEDER, foi criado um laboratório 4.0, foi inaugurado o ano passado”, complementando com as rubricas disponibilizadas pelo FSE (PIQ) “de apoio à modernização, quer dos materiais pedagógicos, quer a nível da informática” bem como “manuais digitais, também associada em algumas turmas do ensino profissional”.

Deste modo, o organismo dispõe de um laboratório de formação moderno, com robótica, todo ele com ligação wireless que permite que “os jovens aprendem ali, não as profissões tradicionais, mas já com upgrade em termos de realidade aumentada, de programação e isso, no fundo, dá as ferramentas para entrar de uma forma tecnologicamente mais avançada no mercado e tem corrido muito bem”.

A direção da escola X (DEP), manifesta ter convicção de que a sociedade do conhecimento exige ao mesmo tempo competências académicas, mas também aptidões e competências profissionais a par do acompanhamento da evolução tecnológica, que pelas atuais projeções promovem um aumento da procura de pessoas com qualificações intermédias em detrimento das pessoas com menos ou sem qualificações.

### **4.2.3. Representações Sociais do Ensino Profissional**

#### **Percurso do Ensino Profissional na Região Autónoma da Madeira**

De acordo com a (PIQ) o percurso do ensino profissional na RAM, teve “um início tímido” no sentido em que havia muito desconhecimento sobre esta modalidade de ensino, “muita resistência

à opção para este tipo de ensino e também muita desinformação sobre o quê que era e as possibilidades que tinham”. No entanto, na região após a Legislação 89 a Região “sempre teve escolas privadas” e mais tarde a escola de Hotelaria e Turismo da Madeira e o Conservatório foram duas escolas públicas com uma oferta formativa especializada nas áreas do turismo e artes. Só mais tarde foi criada a escola X. A partir desse momento verifica-se um forte crescimento na adesão ao ensino profissional na Região.

Na ótica da DEP, verifica-se alguma mudança na reputação do ensino profissional, no entanto, “ainda existe um grande caminho a ser realizado, obviamente” (...) no sentido de cativarmos cada vez mais os jovens para o ensino profissional como primeira opção”. E neste âmbito, a escola tem tido a preocupação de desenvolver uma gestão articulada e transparente da diversidade formativa e valorização do ensino profissional, através de iniciativas de proximidade e de promoção de informação de qualidade quer para a comunidade educativa da Região como para os alunos e as suas famílias, com a pretensão de mostrar que o ensino profissional é uma via de ensino igualmente válida para todos os jovens que estabelece uma forte relação entre as competências e o mundo do trabalho, como também possibilita a continuidade dos estudos.

Na opinião da DEP, há ainda um grupo considerável de professores do ensino regular a desvalorizar o ensino profissional, aliado ao preconceito de que esta via de ensino é para alunos com insucesso escolar. Refere que a escola assumiu o compromisso de trabalhar para a premência de mudança de mentalidades que muito se refletem nos encaminhamentos por parte destes professores e outros agentes escolares. Partilhando da mesma opinião que Azevedo (2019) de que

constata-se que o terreno está cheio de preconceito contra o ensino profissional e contra este “perfil” de jovens. De facto, o pensamento implícito que enche a cabeça de muitos diretores, professores e formadores, ainda está lá no passado (...) atada à glorificação do modelo liceal de ensino e de aprendizagem (p.319).

Reforçando que (DEP) “a formação profissional é para todos. Mas é para todos mesmo, para os bons alunos e para os alunos mais fracos (...) É preciso mudar a mentalidade. O cenário ainda não é o ideal, mas está melhorado”.

### **Estratégias de Mudança**

No que diz respeito às iniciativas de proximidade mencionadas anteriormente, como grandes apostas para a valorização e reconhecimento do ensino profissional, a DEP salienta: o marketing da formação que consiste na promoção do “ensino profissional através das vantagens”, promovendo

encontros com psicólogos, encontros de orientação vocacional, que têm promovido reflexões conjuntas “sobre as problemáticas da área de orientação vocacional, vividas na atualidade, identificando avanços e progressos”. Este ano, estes encontros tiveram um formato mais alargado denominado de “Encontro de Orientação Profissional “que para além dos psicólogos envolvemos os diretores de turma, alguns pais que viessem falar connosco sobre esta temática, fizemos um painel com testemunhos não só de ex-formandos como de pais”.

A escola tem também promovido o evento “Portas Abertas” que consiste em “visitas organizadas em que convidamos os alunos a virem visitar as nossas instalações”, e desde o ano passado, o projeto Student Shadowing que tem como objetivo dar a oportunidade aos alunos a partir do 7ºano do ensino regular, assistirem às aulas teóricas ou práticas dos cursos que estão abertos e assim é-lhes dado a oportunidade de conhecerem através da experiência prática como funciona o ensino profissional. Estas iniciativas por parte da escola, contribuem para que as escolhas dos alunos do 9ºano sejam feitas de modo informado e esclarecido sobre o mercado de trabalho e as profissões, e por outro lado suscitam as suas “capacidades, expectativas e interesses pessoais, contribuindo de modo significativo para o sucesso escolar e a realização pessoal de cada jovem” (Azevedo & Capucha, 2021, p.9).

O ensino profissional na região tem sido cada vez mais procurado, verificando-se uma adesão por alunos cada vez mais jovens, que na perspetiva da participante revela haver uma diminuição nas retenções escolares aliado a um maior interesse dos jovens por este tipo de ensino. Verificando-se que, aos poucos o ensino profissional deixa de ser uma segunda opção para os alunos.

Com este trabalho de promoção do ensino profissional, a escola espera que o estigma social sobre o ensino profissional vá progressivamente atenuando quer pela comunidade educativa, pela família e pela sociedade.

#### **4.2.4. Pandemia Covid-19**

##### **Impacto do COVID-19 no Funcionamento dos Cursos**

Face ao fecho repentino das escolas e conseqüentemente a suspensão das aulas presenciais, a escola X elaborou o seu Plano de Ensino à Distância. Para a sua implementação considerou imprescindível a utilização de materiais essenciais, como o computador e o acesso à internet por parte dos alunos. Este plano priorizou os cursos profissionais, mas também definiu a intervenção para os cursos de educação e formação, os cursos de educação e formação de adultos, as ações capacitar e as unidades de curta duração.

Antes do início do plano a escola organizou reuniões de Conselho Pedagógico, envolvendo coordenadores e mediadores de equipas técnico-pedagógicas de modo a testar a sua implementação com recurso à Plataforma Teams e Google Classroom. Como suporte nomeou três docentes do grupo de recrutamento 550 (informática) para prestar apoio e esclarecimento de dúvidas e problemas que pudessem surgir aos alunos, formadores e professores. Este plano teve início no dia 27 de abril de 2020.

Relativamente às dificuldades enfrentadas pela escola, a Direção Pedagógica menciona que muitos alunos não tinham computador nem acesso à internet em casa, o que seria um constrangimento para assistirem às aulas. De forma a colmatar esta dificuldade (DP) “foi necessário desmontarmos as nossas salas de Informática e emprestarmos 35 computadores e ainda adquirir acessos à internet”.

No que diz respeito às dificuldades ao nível das competências digitais a DP esclarece-nos que as mesmas foram identificadas quer nos alunos como nos professores e que por isso, “foi necessário formar alunos e professores para trabalhar com a plataforma Microsoft Teams”. Estas formações foram administradas pelos professores de informática aos restantes professores da escola e que “por sua vez, os Titulares de Turma fizeram a mesma formação aos seus alunos”. De acordo com a DP, esta adversidade foi colmatada com sucesso, e “o facto de termos ainda uma equipa de professores de Informática, durante este período de ensino à distância, aptos e disponíveis para ajudar alunos e professores com problemas que iam surgindo foi um fator de sucesso e de superação de muitos problemas”.

Em relação à FCT, houve um ajustamento dos blocos de horas. Especificamente os alunos que frequentavam o 2ºano a escola avançou com aulas de módulos previstos para o 3ºano, adiando a FCT para o 3ºano. Os alunos que frequentavam o 3ºano não se verificou esta necessidade, uma vez que já tinham realizados as horas de FCT.

De um modo geral, o balanço feito pela DP em relação às práticas pedagógicas realizadas à distância é positivo. A escola conseguiu manter os horários dos alunos, divididos entre aulas síncronas e assíncronas. Nas primeiras, os professores recorriam a ferramentas digitais para abordar conteúdos variados, sendo que as aulas assíncronas eram dedicadas à “consolidação dos conteúdos em estudo” com trabalhos e exercícios. Nestas horas, o professor encontrava-se disponível para o esclarecimento de dúvidas e orientação dos trabalhos propostos, que deveriam ser submetidos através da Plataforma Teams.

No que diz respeito à componente tecnológica dos cursos que não terminavam nesse ano, portanto 1º e 2ºs anos, a escola optou por “adiá-las para o ano seguinte, substituindo-as por aulas teóricas, que estavam previstas ser lecionadas no ano seguinte”, cumprindo com o número de horas

previstas em cada ano. Nas turmas de 3º ano, a escola lecionou a componente mais prática a partir de 1 de junho.

Estas adaptações, decorrentes de um cenário de exceccionalidade, tiveram como fator positivo para além das funcionalidades da própria plataforma da Microsoft Teams a possibilidade da comunicação efetiva entre aluno e professor. Por estes contributos, os professores mantiveram a sua utilização “para enviar material para ser utilizado nas aulas, para enviar material de apoio e exercícios de consolidação da matéria dada, para informações, para feedback sobre trabalhos realizados pelos alunos”, por sua vez, os alunos vão consultando e acompanhando todo o material e informação disponibilizado.

#### **4.2.5. Relação do Ensino Profissional com a Empregabilidade**

Na ótica dos entrevistados (PIQ e DEP), há uma relação entre o ensino profissional e a empregabilidade, fruto do alinhamento das áreas formativas com as necessidades do mercado de trabalho. Em primeiro lugar é realizado um estudo prospetivo dos Perfis Profissionais para o Reforço da Competitividade e Produtividade da Economia Regional (2014) com uma projeção a médio/ longo prazo servindo de orientação nas prioridades para o investimento no capital humano alinhado com o ajustamento das ofertas educativas e formativas centrado nas carências do mercado de trabalho, em prol do desenvolvimento económico para o período de programação dos Fundos estruturais 2014-2020. Esta necessidade resulta do “reconhecimento de que a economia da Região é afetada por um desajustamento entre a procura e a oferta de qualificações” (IESE, 2014, p.1).

Segundo (PIQ) “os jovens, se quiserem, se desejarem, na maioria das áreas têm empregabilidade”. A escola tenta articular de uma forma dinâmica e inovadora as ofertas formativas com as necessidades do mercado de trabalho e os interesses dos jovens.

De acordo com a (DEP), a escola tem a preocupação de salvaguardar a qualidade da resposta educativa, na medida em que só abre ofertas formativas, que possui condições para tal, “recursos humanos, seja recursos materiais e equipamentos, para poder dotar os formandos das competências exigidas pelo mercado de trabalho. Porque lá está, nosso papel é conferir escolaridade, 12º ano, mas é preparar também para o mercado de trabalho. E nós não podemos enganar o mercado de trabalho, entregando um produto que é, no mínimo, inacabado”.

Na ótica da (PIQ) a Região enfrenta uma situação de quase pleno emprego, “o que significa que, neste momento, as estruturas de educação e formação não conseguem, só com a oferta da região, alimentar o sistema” prova de que o sistema de educação e formação da região se encontra alinhado com as necessidades do mercado de trabalho é a de que, não há jovens para colmatar esse

necessidade, “nós não temos mais pessoas para alimentar tanta procura por parte das empresas (...) as ofertas que foram feitas foram sendo consensuais com aquilo que o mercado precisava e eles, neste momento, estão todos no mercado de trabalho. Mais houvesse, mais teríamos a trabalhar”.

Na perspetiva da PA os alunos com uma qualificação intermédia, por via dos cursos profissionais, poderá ser um fator facilitador no processo de inserção no mercado de trabalho, uma vez que, para a participante as empresas na Região valorizam a mão de obra qualificada por esta via de ensino.

### **Adequação da Oferta Formativa às Necessidades do Mercado de Trabalho**

O estudo Prospetivo Dos Perfis Profissionais para o Reforço da Competitividade e Produtividade da Economia Regional (2014), mencionado anteriormente, abrange o horizonte de programação 2014-2020 e foi elaborado pelo organismo responsável pela gestão das medidas de educação e formação profissional na região, ao qual a escola X é parte integrante desta entidade. Na sua prática, serve de instrumento de apoio que contribui para a construção e articulação de uma rede de ofertas formativas atualizada e diversificada, com o propósito de se adequar à evolução da economia local e às suas necessidades.

Neste âmbito, foram identificadas as seguintes áreas de atividade com maior impacto no desenvolvimento económico da Região: Turismo; Ciências da Vida e a Saúde (e Bem Estar); Agroalimentar; Energia; Tecnologias da Informação e Comunicação; Património Natural e a Bio-Sustentabilidade; Mobilidade e Transportes; Sustentabilidade de Infraestruturas e Mar. Destaca-se as áreas do turismo, comercio, internacionalização, eletricidade e energia e ciências informáticas com maior crise de necessidade de qualificações de nível 4. Estas áreas revelam dinâmicas elevadas na Região, mas que não encontram mão de obra disponível.

Em articulação com este estudo a escola no ano letivo 2019-2020 abriu as seguintes ofertas formativas: Técnico/a de Informática - Instalação e Gestão de Redes; Técnico/a de Comunicação - Marketing, Relações-Públicas e Publicidade; Técnico/a de Eletrónica e Telecomunicações; Técnico/a de Apoio Familiar e de Apoio à Comunidade e Técnico/a de Refrigeração e Climatização. Aliado às expetativas dos jovens este estudo, serviu de referência para a seleção dos cursos a abrir naquele período de execução (2014-2020).

De acordo com os dados disponibilizados pela escola X, a taxa de empregabilidade dos alunos um ano pós a conclusão dos cursos profissionais é de 89%, (DEP) “obviamente, nós temos cursos que a empregabilidade é de 100%”.

Refere ainda que, a empregabilidade dos cursos mais tecnológicos é mais elevada, em detrimento dos cursos “de papel e lápis”. Na sua perspetiva, pela experiência em contexto empresarial adquirida ao longo do curso, o conhecimento tecnológico numa área específica e todas as outras softskills valorizadas “em igualdade de circunstâncias, ou com perfil idêntico, os alunos do profissional têm mais probabilidades de encontrar mais rapidamente emprego do que um aluno do ensino regular”.

Na perspetiva da PA, à questão: a oferta formativa de dupla certificação de nível 4 disponibilizada pela escola pública profissional na RAM corresponde às necessidades de mercado? Respondeu que os CP “servem para colmatar algumas das necessidades, mas não resolvem os constrangimentos que as empresas atualmente têm sentido a este nível, até porque a oferta destes cursos não cobre ainda a totalidade das áreas de atividade”.

Para a participante, é essencial identificar necessidades “do tecido empresarial e da economia” para que seja possível alinhar as áreas formativas com o mercado de trabalho. No seu entendimento, este alinhamento irá também contribuir para que haja uma maior competitividade, produção e desenvolvimento digital das empresas, (PA)

o salário é uma componente importante do mercado laboral, mas existem outros fatores mais importantes que condicionam a produtividade das organizações, designadamente a adequação do perfil profissional à função de desempenhar, a promoção de novas competências, a flexibilização e o reconhecimento do mérito profissional.

#### **4.2.6. Formação em Contexto de Trabalho**

De modo a aferir a relação da escola com a comunidade através da FCT, a intenção passou por entrevistar os Diretores de cursos, no entanto foi-nos proposto pela escola entrevistar o/a responsável pela Divisão de Apoio à Gestão da escola, uma vez que todos os procedimentos para a articulação e operacionalização da FCT são concretizados nesta Divisão.

##### **Relação da Escola com a Comunidade**

De acordo com a participante, a escola estabelece uma relação de cooperação com várias empresas da comunidade.

Considerando a questão “como é que se organiza a escola para garantir a realização desta componente formativa?” a DC esclarece que as parcerias estabelecidas com as empresas são

maioritariamente por iniciativa da escola e formalizam-se através de um protocolo que é assinado pelas duas entidades e onde constam as obrigações de ambas, bem como do aluno. A escola possui uma bolsa constituída por empresas qualificadas a colaborar nesta componente formativa. No início de cada do ano letivo, a escola seleciona as empresas de acordo com as áreas formativas dos cursos abertos e as suas áreas de produção.

Esclarece, ainda, que a gestão e organização de toda a componente da FCT é realizada pela Divisão de Apoio à Gestão, sendo que, o acompanhamento e monitorização da mesma é concretizada por professores destacados para esta função.

Nos casos em que a FCT tenha iniciado no ano anterior, os professores que fazem o acompanhamento são contactados pela escola, no sentido de auscultar se os alunos querem continuar nessas empresas e se as mesmas continuam qualificadas e interessadas nesta colaboração. Após esta auscultação, e havendo um feedback positivo, os professores articulam com os alunos e formalizam os protocolos. Há a possibilidade de os alunos proporem empresas novas para a concretização do protocolo, após uma análise prévia por parte da escola para verificar se estão reunidas as condições para a sua concretização. Esta análise incide sobre os recursos humanos da empresa, os recursos materiais.

O processo de integração do aluno é composto por três fases monitorizadas e acompanhadas pelo professor, na primeira é feita a apresentação do aluno à empresa, seguindo-se de uma avaliação intermédia e por último a avaliação final. Esta componente formativa, tem uma carga horária de 600 horas no total, sendo que são realizadas em blocos de 300 horas no 2º ano e as restantes 300 horas no 3º ano do curso. Por ano a escola estabelece em média 150 protocolos com empresas públicas e privadas.

Na generalidade, de acordo com a participante, a relação que a escola estabelece com a comunidade é colaborativa. A este tipo de relação, Azevedo (2001) identifica como uma articulação entre diferentes organismos com destaque à cooperação.

Depreende-se que estas parcerias com o mundo empresarial contribuem para além do conhecimento técnico das profissões, promove uma conciliação de aprendizagens ao nível das aptidões e competências imprescindíveis ao mercado de trabalho, enquanto espaços dinâmicos proporcionados pelas empresas que favorecem uma conciliação entre as necessidades profissionais, as necessidades sociais e o bem-estar individual do aluno.

Segundo Azevedo (2001), o contributo da educação para o desenvolvimento das comunidades locais, apenas se concretiza se a escola “se territorializar, se reforçar os laços e as articulações horizontais com as instituições e os agentes locais” (p.335).

## **Empregabilidade dos Alunos nas Empresas da FCT**

Considerou-se pertinente auscultar a escola sobre a empregabilidade dos alunos nas empresas onde concretizam a componente formativa da FCT, definindo-se assim a subcategoria “empregabilidade nas empresas da FCT”.

A participante refere que, segundo os dados da escola, há uma menor percentagem de alunos empregados nas empresas onde realizam a FCT em detrimento de há mais anos, esta procura situava-se nos 50% e atualmente está nos 15%. Mas reforça que esta realidade tem vindo a aumentar, salientando que tem havido um aumento da procura destas empresas para empregar os alunos e que os alunos logo após terminarem o curso estão empregados embora nem sempre nas áreas, mas um ano depois verifica-se uma integração no mundo laboral na área do curso.

Para a PA a FCT é valorizada pelas empresas sempre que adequada às suas necessidades.

## **Competências Adquiridas**

Decorrente da entrevista, foi possível apurar que os formandos adquirem competências relacionais e comportamentais, rotinas de trabalho e as softskills na FCT. Para além de, “normalmente, a componente tecnológica, que desenvolvem a prática simulada. Depois vão validá-la na formação prática em contexto de trabalho”. Esta componente contribui para a consolidação das aprendizagens para além das novas aprendizagens técnicas.

A escola dispõe de instrumentos de avaliação – “taxa de habilidade dos conhecimentos adquiridos à realidade empresarial” para os conhecimentos adquiridos no contexto empresarial, que são aferidos “sempre que há formação em contexto de trabalho. E a taxa tem andado sempre à volta dos 90 a 95. Acima desses, chega aos 100. Há cursos que chegam aos 100, de facto”. Quando não se concretizam, os conhecimentos são complementados na escola.

Segundo a participante, a FCT pela sua dimensão prática constitui um fator motivador para os alunos, verificando-se que quando decorre esta componente os alunos não desistem do curso.

*Figura 5 - Indicador da subcategoria “competências adquiridas”*



## Considerações Finais

A pergunta de partida desta investigação incidiu sobre o contributo da educação e formação profissional para o desenvolvimento da Região Autónoma da Madeira. O desígnio do valor económico atribuído à educação conduziu toda a investigação, sustentando o interesse em compreender esta relação estabelecida e o seu contributo para o desenvolvimento. Tivemos como suporte técnico deste estudo a revisão de literatura e a análise documental que nos orientaram na sistematização do pensamento ao longo de toda a investigação.

É possível concluir que os cursos profissionais de nível secundário e dupla certificação, escolar e profissional são uma resposta de ensino e formação profissional vocacionada para a formação inicial e aprendizagens diversificadas com vista à inserção no mundo laboral, mas também ao prosseguimento de estudos. Aliados à missão de garantir a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências emanadas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Portaria n.º 235-A/2018).

O estudo evidenciou que o ensino profissional manteve ao longo dos anos o seu grande propósito o de estabelecer uma forte ligação e compromisso com o tecido empresarial, dando resposta às suas necessidades no que diz respeito à qualificação dos seus profissionais. Inerentemente foi-lhe sendo atribuído o objetivo de contribuir para a elevação da qualificação da população e diminuição do abandono escolar precoce revelando uma “capacidade de abertura e de adaptação às expectativas sociais, as quais foram também sofrendo consecutivas alterações e atualizações” (Rodrigues et al., 2014).

Esta via de ensino distingue-se pela relação de proximidade com a comunidade local e contributo para o seu desenvolvimento económico e social. Consideramos que há um contributo inequívoco às respostas das necessidades do mercado de trabalho, com uma forte evidência na empregabilidade dos jovens com uma qualificação intermédia. Acresce-lhe ainda nos dias de hoje a dupla vantagem de atribuir o 12º ano – escolaridade obrigatória e a possibilidade de prosseguimento de estudos.

Relativamente ao primeiro e segundo objetivo específico – identificar e analisar as principais políticas públicas de educação e formação profissional, podemos considerar que ao nível das políticas públicas nesta matéria em Portugal, algumas orientações permaneceram nas agendas políticas ao longo dos mais de 30 de existência do ensino profissional e que contribuíram igualmente para o desenvolvimento do sistema educativo tal como é nos dias de hoje. Em referência às políticas, destacam-se: a universalidade do ensino; o combate ao abandono escolar precoce e ao insucesso; a necessidade de melhorar e aumentar os níveis de qualificação da população, a autonomia e

flexibilidade curricular, a expansão e diversidade das ofertas de educação e formação, com uma aposta evolutiva dos seus percursos; bem como, a permeabilidade entre as vias de ensino. Enfatizam-se ainda as medidas implementadas ao longo dos anos com foco na promoção da igualdade de oportunidades e combate ao atraso educacional do país e da região.

Verificou-se que na Região o investimento direcionado ao capital humano consiste numa intervenção fundamental para a superação dos défices de qualificação em virtude do progresso pleno da sociedade em todas as suas dimensões, com um forte contributo para o crescimento económico, emprego e coesão social e estes benefícios traduzem-se de forma coletiva ao nível do desenvolvimento das comunidades como um todo.

A este respeito, a Direção Regional de Estatística da Madeira divulgou os indicadores de Educação resultantes do Inquérito ao Emprego de 2020<sup>6</sup> e comparativamente ao ano 2013 e 2020 verifica-se uma diminuição da taxa de abandono precoce de educação e formação, que em 2013 fixou-se nos 28,2% e em 2020 nos 11,2%. É possível verificar que a diminuição desta variável tem tido uma trajetória contínua desde 2013 até à atualidade. Não obstante, embora revele uma trajetória de recuperação, encontra-se ainda afastado das metas pretendidas (10%).

O investimento realizado pela Região começa a verificar-se um impacto positivo na qualificação dos jovens e inerentemente pelo aumento dos profissionais qualificados nas empresas em convergência com as metas da Estratégia Europa 2020.

Quanto ao terceiro objetivo, em articulação com os anteriores, que diz respeito à auscultação dos decisores políticos sobre as políticas de educação e formação profissional, compreendeu-se que há uma coordenação e combinação técnica entre as metas e orientações estratégicas europeias e as necessidades regionais. Por sua vez, estes fatores refletem-se no alinhamento da concretização das prioridades do Programa Operacional da Região Autónoma da Madeira 2014-2020. Os documentos de referência e instrumentos de suporte, têm uma forte representatividade por complementarem as suas atribuições e organização.

As taxas de escolarização e qualificação em Portugal e na Região Autónoma da Madeira, são o resultado das medidas implementadas ao longo das últimas décadas e apesar das ações políticas ao longo dos tempos não terem sido sincrónicas, salienta-se a relevância à diversificação da oferta educativa, que esteve sempre presente nas agendas políticas, particularmente a partir da reforma Seabra e da promulgação da LBSE. Sendo que, de uma forma geral é identificável alguma continuidade nas medidas políticas educativas.

---

<sup>6</sup> Direção Regional de Estatística da Madeira <https://estatistica.madeira.gov.pt/download-now/social/educacao-pt/informacao-geral/noticias-educacao/2841-23-02-2021-drem-divulga-indicadores-de-educacao-resultantes-do-inquerito-ao-emprego-de-2020.html>

Ainda sobre a LBSE, compreendemos que a homologação desta lei de bases pela Assembleia da República em 1986, torna-se um marco fundamental para a mudança de paradigma desta modalidade de ensino, aliada aos sucessivos processos de reestruturação organizacional, quer pelas políticas nacionais como as políticas europeias neste domínio.

A adesão de Portugal à União Europeia (então, Conselho das Comunidades Europeias (CEE)) proporcionou a operacionalização do ensino profissional, quer pelas orientações políticas como pelo seu financiamento. E neste último, destaca-se o Fundo Social Europeu, um instrumento de apoio às políticas de educação e formação profissional da UE, com um impacto preponderante no funcionamento do ensino profissional na RAM.

A Região Autónoma da Madeira é identificada como uma Região Ultraperiférica (RUP) pela UE, pelas fragilidades que enfrenta e como tal suscetível de comprometerem o seu desenvolvimento. As políticas de coesão consagram o investimento estratégico para a promoção do crescimento económico, a competitividade das empresas, o emprego, a melhoria da qualidade de vida, o desenvolvimento e a proteção do ambiente<sup>7</sup>.

De referir que, na perspetiva da UE para prosperar no mundo de hoje e para fazer face às transformações futuras na sociedade, na economia e no mercado de trabalho, todas as pessoas devem estar dotadas de conhecimentos, aptidões, competências e atitudes adequados. A educação e formação profissional são fundamentais para o desenvolvimento pessoal, cívico e profissional dos cidadãos europeus (Jornal Oficial da União Europeia, 2021). Uma oferta formativa diversificada e de qualidade manifesta-se por ser uma resposta fundamental, para as necessidades das empresas, para elevar os níveis de qualificação da população, para o desenvolvimento da sociedade e bem-estar individual.

Ao nível da operacionalização do ensino profissional na RAM, de acordo com a informação recolhida, compreendeu-se que todo o processo de organização e seleção dos cursos profissionais têm por base o estudo Prospetivo dos Perfis Profissionais para o Reforço da Competitividade e Produtividade da Economia Regional. Este estudo abrange o horizonte de programação 2014-2020 elaborado pelo organismo responsável pela gestão das medidas de educação e formação profissional na Região, cooperando para um alinhamento entre o sistema educativo e o sistema económico local emergindo num equilíbrio entre oferta e procura de qualificações.

Entendeu-se também que este estudo prospetivo evidencia o seu contributo para o alinhamento das prioridades de investimento ao nível do capital humano como resposta às necessidades de perfis profissionais qualificados da economia regional. Este trabalho revela a

---

<sup>7</sup> Parlamento Europeu. (2023). Fichas temáticas sobre a União Europeia – Coesão económica, social e territorial. <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/pt/sheet/93/coesao-economica-social-e-territorial>

prática de um diálogo social entre a escola e a comunidade, com vista ao envolvimento do sistema económico na identificação das necessidades de qualificação nas empresas, bem como a caracterização dos principais setores de atividade do mercado económico da região. Revelando um trabalho de proximidade entre a escola e a comunidade e efetivando a consolidação do triângulo do conhecimento (educação, emprego e crescimento).

Considerou-se pertinente auscultar a escola profissional pública sobre o estado da reputação do ensino profissional na Região, ao qual, percebeu-se que tal como no território nacional esta via de ensino enfrenta uma longa história de desvalorização social associada à ideia de que se destina a alunos com desempenhos escolares mais baixos e predominantemente provenientes de meios desfavorecidos. Contudo, verificou-se que há uma valorização crescente, em boa parte fruto do investimento realizado pela escola, ao nível da partilha conjunta da valorização do ensino profissional, através de encontros e dinâmicas de interação com atores sociais locais, a promoção de informação e comunicação de qualidade aos jovens e às suas famílias fomentando a relevância da orientação escolar e profissional, complementada com o envolvimento dos jovens em visitas locais à escola.

A literatura evidencia que os jovens diplomados pela via do ensino profissional dispõem de mais e melhores oportunidades de trabalho, as informações recolhidas neste estudo permitem-nos confirmar que a taxa de empregabilidade dos cursos profissionais desta escola é elevada, sendo que, em algumas áreas atinge os 100% aliada à conjuntura de quase pleno emprego enfrentado pela região.

Ao longo da revisão da literatura, considerou-se pertinente compreender o impacto da Pandemia provocada pela COVID-19 na realização dos cursos, com a especial preocupação na componente da FCT, tendo em conta o encerramento repentino das escolas, bem como a paralisação parcial ou total de muitos setores da economia como ação consequente da preocupação com a saúde pública.

A este contexto foi possível apurar que a escola elaborou um plano de ensino à distância definindo estratégias para garantir a continuidade das aprendizagens dos alunos. Para tal, contou com a coordenação e envolvimento dos professores da escola, quer ao nível da identificação das aprendizagens essenciais, a identificação das barreiras e incapacidades, nomeadamente nas diferenças de acesso às tecnologias. Verificou-se que a escola criou condições para colmatar essas dificuldades, nomeadamente através da disponibilização de material informático e acesso à internet aos alunos que não tinham e formação aos professores e alunos que revelaram essas necessidades.

De um modo geral a escola superou as adversidades provocadas pela emergência desta realidade forçada. Realçando-se que a imposição ao aceleração na utilização das tecnologias

como ferramentas de aprendizagem e de comunicação promoveram aspetos positivos nestas dimensões, o que fez com que a escola desse continuidade à utilização destes meios digitais. Verifica-se que a pandemia, provocada pela COVID-19, acelerou o uso das tecnologias em contexto educativo, expondo professores e formadores, estudantes e famílias a vulnerabilidades no âmbito digital e que qualificar os cidadãos para as competências digitais básicas revelou-se ser uma estratégia fundamental para assegurar oportunidades para todos.

A FCT foi ajustada e adiada para os anos seguintes, substituída por outras componentes formativas mais teóricas. Desta forma os alunos não foram prejudicados ao nível dos seus percursos formativos nem houve qualquer comprometimento na continuidade dos cursos. A investigação permitiu concluir que esta componente de formação tem um papel preponderante na motivação dos alunos, na transmissão e consolidação de competências e aptidões transversais e profissionais essenciais para o futuro e que não é possível serem adquiridas em contexto de sala de aula. E que para a sua concretização, a escola elabora um trabalho em rede, constituindo as suas próprias parcerias com as empresas existentes na comunidade. E que desempenham um papel preponderante para os cursos profissionais.

Tendo em conta a questão principal deste estudo “o contributo da educação e formação profissional para o desenvolvimento da Região Autónoma da Madeira”, reconhecemos algumas limitações nesta investigação, por se tratar de uma investigação qualitativa que permite compreender fenómenos sociais complexos. Recomendamos que os aspetos identificados possam ser considerados em trabalhos futuros no âmbito desta temática.

A representatividade dos alunos também revelou-se ser pertinente nas questões relacionadas com a relação do ensino profissional com a empregabilidade. No entanto, a complexidade operativa e de logística para a colaboração dos alunos determinou a opção de não serem considerados como participantes. Nesta decisão pesaram dois fatores determinantes: a proteção de dados que poderia impossibilitar aceder aos dados dos alunos para os contactar e o tempo que decorreu entre a data de conclusão dos cursos profissionais (2022) e este estudo (2024).

Por fim, a opção por entrevistar a entidade PA passou por considerarmos que a mesma seria a “voz” do tecido empresarial da RAM, não obstante concluimos que seria pertinente auscultar individualmente a perceção de algumas empresas com atividade na RAM, de maneira a obter um conhecimento mais aprofundado sobre o tema.

Ao longo do trabalho mantivemos a expectativa de que auscultar a/o Presidente do PIE obteríamos informação privilegiada sobre a empregabilidade dos jovens que terminam a escolaridade obrigatória de dupla certificação, que seria possível confirmar se as empresas no processo de recrutamento para os seus quadros manifestavam preferência por jovens com uma

qualificação intermédia pelo ensino profissional. Para além do interesse em obter um conhecimento mais alargado em relação às competências exigidas pelo mercado de trabalho e se os jovens recém-diplomados estão bem preparados para os desafios do mundo do trabalho. No entanto, não foi possível obter qualquer conhecimento neste âmbito, visto esta entidade não tratar dos dados de forma diferenciada, ou seja, não fazem a distinção dos inscritos com 12ºano por via dos cursos gerais dos inscritos com 12ºano por via do ensino profissional.

Conscientes destas limitações, consideramos relevante nos estudos futuros sob esta temática, alargar os participantes de modo a abranger elementos da comunidade que estejam de alguma forma diretamente envolvidos quer no percurso formativo dos formandos, como no processo de recrutamento nas empresas, pois acreditamos que poderiam contribuir para correlacionar as várias perceções tendo em conta os vários contextos, enriquecendo o conhecimento já existentes.

Finalizamos este estudo convictos que de uma forma geral esta investigação revelou que o impacto desta via de ensino é evidente para o desenvolvimento Regional e que tratando-se de uma resposta do sistema de ensino português encontra-se alinhado com os objetivos da EU para a educação e formação profissional.

## Referências

- Agência para o Desenvolvimento e Coesão, I.P. (2022). *Estratégia Europa 2020*. [Estratégia Europa 2020 - Agência para o Desenvolvimento e Coesão \(adcoesao.pt\)](#)
- Agência para o Desenvolvimento e Coesão, I.P. (2022). *Portugal 2020*. [Enquadramento - Agência para o Desenvolvimento e Coesão \(adcoesao.pt\)](#)
- Aires, M. (2020). *Os contributos da formação em contexto de trabalho para a formação do aluno: Perceções dos tutores e dos professores orientadores – um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/94887/1/Disserta%20-%20Maria%20da%20Concei%20Vicente%20da%20Costa%20Aires.pdf>
- Almeida, A. (2007). *Empregabilidade, contextos de trabalho e funcionamento do mercado de trabalho*. Sísifo - Revista de Ciências da Educação, nº 2, pp-51- 58.
- Alves, J.M. (2020). *As metamorfoses do ensino profissional – dinâmicas para a sua afirmação social, escolar e empresarial*. In: Estado da Educação 2019. Conselho Nacional de Educação. pp-454 – 459. [EE2019\\_Digital\\_Site.pdf \(cnedu.pt\)](#)
- Alves, L. (2012). *História da Educação: Uma Introdução*. Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. [HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO \(up.pt\)](#)
- Alves, N. (2007). *E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social?*. Revista de Ciências da Educação, nº 2, 59- 68.
- Amado &Vieira (2017). *Apresentação dos dados: Interpretação e teorização*. In: Amado, J. (Coord.). (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.379-425). Coimbra: Imprensa da Universidade Coimbra.
- Amado, J. (Coord.). (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade Coimbra.
- Amado, J., Costa, A., Crusóé, N. (2017). *A técnica da análise de conteúdo*. In: *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.209-234). Coimbra: Imprensa da Universidade Coimbra.

- Amando, J., Vieira, C. (2017). *A validação da investigação qualitativa*. In: Manual de Investigação Qualitativa em Educação (pp.359 – 378). Coimbra: Imprensa da Universidade Coimbra.
- Amaro, R.R. (2018). *Manual de Práticas e Métodos sobre Grupos Comunitários*. 1.ª Edição. Leigos para a o Desenvolvimento. <https://docplayer.com.br/215815188-Manual-de-praticas-e-metodos-sobre-grupos-comunitarios-rogerio-roque-amaro.html>
- Antunes, F. (2001). *Os locais das escolas profissionais: Novos papéis para o estado e a Europeização das políticas educativas*. In: Stoer, R., S., Cortesão, L., Correia, J., A. Transnacionalização da Educação: Da crise da educação à “educação da crise”. (vol.6, pp.163-208). Edições Afrontamento.
- Antunes, F. (2016). *Economizando a educação: Da revolução silenciosa ao repensar da educação. Um novo momento de europeização da educação?*. In: Revista Europeia de Pesquisa educacional. pp. 410-427, volume 15, edição 4. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1474904116641696>
- Antunes, F. (2019). *A ação conjunta de Organizações Internacionais (UE e OCDE) em Educação: Metamorfoses? Observações em torno de Políticas Educativas em Portugal*. (vol. 44, núm. 3, e20813). Roteiro, Universidade do Oeste de Santa Catarina. [https://www.researchgate.net/publication/337016732\\_A\\_ACAO\\_CONJUNTA\\_DE\\_ORGANIZACOES\\_INTERNACIONAIS\\_UE\\_E\\_OCDE\\_EM\\_EDUCACAO](https://www.researchgate.net/publication/337016732_A_ACAO_CONJUNTA_DE_ORGANIZACOES_INTERNACIONAIS_UE_E_OCDE_EM_EDUCACAO)
- Antunes, F. (2019). *Formar uma elite ou educar um povo? Quarenta anos de ensino secundário em democracia*. Sociologia, Problemas e Práticas, 89, (pp. - 53-77). <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/68984/1/2019%20Antunes%2040%20anos%20ensino%20secund%20a1rio%20democ%20SPP.pdf>
- Antunes, F. (2023). *Democratização, educação profissional e ensino secundário em Portugal (2005-2018): mudanças recentes e sentidos incertos*. Em: Barros, R., Lima, P.G., Azevedo, M. Rumos da educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil: um balanço comparado de políticas e práticas. Editora ifrn.
- Araújo, L. (2014). *Educação de Adultos: Soluções Transitórias para um problema Persistente*. In Rodrigues, M.L., (Org.), Duarte, A., Leitão, A., Calado, A., Neves, A., Serrão, A., Justino, D., Fernandes, D., Pires, E., Sebastião, J., Mata, J., Azevedo, J., Nogueira, J., Capucha, L., Araújo, L., Álvares, M., Silva, M., Abrandes, P., Pinto, P., Vasconcelos, T., Lemos. *40 Anos de*

*Políticas de Educação em Portugal: A construção do Sistema Democrático de Ensino*. V. vol. 1 (pp.388-389).

Azevedo, J. (2001), *Avenidas da Liberdade: Reflexões sobre Política Educativa*. Porto, Edições Asa.

Azevedo, J. (2006). *Imprevisíveis itinerários de transição: A expressão de uma outra sociedade (aula de agregação)*. Universidade Católica Portuguesa: Lisboa. [Microsoft Word - agregacao\\_aula\\_final.doc \(ucp.pt\)](#)

Azevedo, J. (2010). *Escolas profissionais: uma história de sucesso escrita por todos* (pp. 25-31). Revista Formar, nº 72.

Azevedo, J. (2014). Ensino Profissional em Portugal, 1989-2014: Viagem da Periferia para o Centro das Políticas Educativas. In Rodrigues, M.L., (Org.), Duarte, A., Leitão, A., Calado, A., Neves, A., Serrão, A., Justino, D., Fernandes, D., Pires, E., Sebastião, J., Mata, J., Azevedo, J., Nogueira, J., Capucha, L., Araújo, L., Álvares, M., Silva, M., Abrandes, P., Pinto, P., Vasconcelos, T., Lemos. *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal: A construção do Sistema Democrático de Ensino*. V. vol. 1 (pp.411-468). Almedina.

Azevedo, J. (2019). *Políticas públicas: uma arte de promover o bem comum O caso das escolas profissionais e do ensino profissional*. In: *Estado da Educação 2018*. (2019) (pp. 316 – 325). Conselho Nacional de Educação. [https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado\\_da\\_educacao/Estado\\_da\\_Educacao2018\\_web\\_26nov2019.pdf](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado_da_Educacao2018_web_26nov2019.pdf)

Azevedo, J. (coord.), Fonseca, A., Jacinto, F., Alves, J. (2004). *Que estratégia para o ensino tecnológico e profissional em Portugal?*. SEDES – Associação para o Desenvolvimento Económico e Social.

Azevedo, J., Capucha, L. (2021). *Recomendação: Perspetivar o futuro do ensino profissional*. Conselho Nacional de Educação. Conselho Nacional de Educação. [Recomendacao\\_Perspetivar\\_o\\_futuro\\_do\\_Ensino\\_Profissional.pdf](#)

Azevedo, J., Jacinto, F., Presa, J., Alves, J., Orvalho, L. (2009). *O Ensino Profissional: Analisar o Passado e Olhar o Futuro*. In: *Escolas Profissionais 1989-2009: As oportunidades e os riscos*

- de uma inovação educacional que viajou da margem para o centro (pp:13-44). Universidade Católica Portuguesa.
- Azevedo, J., Jacinto, F., Presa, J., Alves, J., Orvalho, L. (2009). *O Ensino Profissional: Analisar o Passado e Olhar o Futuro*. In: *Escolas Profissionais 1989-2009: As oportunidades e os riscos de uma inovação educacional que viajou da margem para o centro* (pp:13-44). Universidade Católica Portuguesa.
- Banco de Portugal. (2011). *Memorando de Entendimento sobre as Condicionalidades de Política Económica*. [Memorando de Entendimento sobre as Condicionalidades de Política Económica \(bportugal.pt\)](#)
- Baron, A., Armstrong, M. (2009). *Gestão do capital humano: gerar valor acrescentado através das pessoas*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Barroso, J. (2003). *Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução*. *Educação & Sociedade*, 24 (82), *Revista de Ciências de Educação*. Campinas. Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) (pp. 63-92). [\(PDF\) BARROSO, João \(2003\). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. In: Educação & Sociedade. Revista de Ciências da Educação. Campinas \(Brasil\): Centro de Estudos Educação e Sociedade \(CEDES\), vol. 24, nº 82, pp. 63-92. \(researchgate.net\)](#)
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Caramelo, J. (2009). *Educação e Desenvolvimento Comunitário num processo de transição autogestionário*. Tese de Doutoramento, Universidade do Porto Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. <https://tinyurl.com/yc8kfvcb>
- Carmo, H., Esgaio, A., Pinto, C., Pinto, P.C. (2015). *Desenvolvimento Comunitário*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Carneiro, R. (2010). *O combate às baixas qualificações dos portugueses* (pp.7-10). *Dirigir & Formar*, n.72.
- Carreira, T. (2008), *Educatio – Novos Desafios: Sociologia da Escola*. Lisboa. Editorial Minerva.

- Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional. (1999). *O Sistema de Formação Profissional em Portugal*. Luxemburgo. Cedefop. Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. [https://www.cedefop.europa.eu/files/7009\\_pt.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/7009_pt.pdf)
- Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional. (2015). *Promover a aprendizagem para o trabalho*. Serviço das Publicações da União Europeia. [https://www.cedefop.europa.eu/files/4138\\_pt.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4138_pt.pdf)
- Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional. (2021). *O sistema de educação e formação profissional em Portugal: Descrição sumária*. Luxemburgo: Serviço das Publicações. <https://op.europa.eu/pt/publication-detail/-/publication/b3689211-fb12-11eb-b520-01aa75ed71a1>
- Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional. (2023). *Sobre o Cedefop*. <https://www.cedefop.europa.eu/pt/about-cedefop>
- Cerqueira, M., Martins, A. (2011). *A consolidação da Educação e Formação Profissional na Escola Secundária nos últimos 50 anos em Portugal*. Revista Lusófona de Educação, 17, 123-145. <https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/1469/1/Cerqueira.pdf>
- Comissão Europeia (2014). Programa Operacional da Região Autónoma da Madeira. Bruxelas.
- Comissão Europeia. (1994). *Livro Branco: Crescimento, Competitividade e Emprego: Os Desafios e as Pistas para Entrar no Século XXI*. Luxemburgo. Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. <https://op.europa.eu/pt/publication-detail/-/publication/0d563bc1-f17e-48ab-bb2a-9dd9a31d5004/language-pt/format-PDF/source-search>
- Comissão Europeia. (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação: Ensinar a Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva*. Bruxelas. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8>
- Comissão Europeia. (2004). *Comunicado de Maastricht: As prioridades futuras da cooperação europeia reforçada em matéria de ensino e formação profissionais (EFP)*. [https://www.refernet.pt/wp-content/uploads/2015/12/2-Comunicado-de-Maastricht\\_PT.pdf](https://www.refernet.pt/wp-content/uploads/2015/12/2-Comunicado-de-Maastricht_PT.pdf)

- Comissão Europeia. (2006). *Comunicado de Helsínquia: A cooperação europeia reforçada para a educação e formação profissional*. [https://www.refernet.pt/wp-content/uploads/2015/12/3-Comunicado-de-Helsinki\\_PT.pdf](https://www.refernet.pt/wp-content/uploads/2015/12/3-Comunicado-de-Helsinki_PT.pdf)
- Comissão Europeia. (2010). *Comunicado de Bruges sobre o Reforço da Cooperação Europeia no Ensino e Formação Profissionais para o Período de 2011-2020*. [http://www.refernet.pt/wp-content/uploads/2015/12/5-Comunicado-de-Bruges\\_PT.pdf](http://www.refernet.pt/wp-content/uploads/2015/12/5-Comunicado-de-Bruges_PT.pdf)
- Comissão Europeia. (2010). *Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020>
- Comissão Europeia. (2012). *Repensar a educação: Investir nas competências para melhores resultados socioeconómicos*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/ALL/?uri=CELEX:52012DC0669>
- Comissão Europeia. (2015). *Projeto de Relatório Conjunto de 2015 do Conselho e da Comissão sobre a aplicação do quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (EF 2020): Novas prioridades para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação*. Bruxelas. <https://www.refernet.pt/wp-content/uploads/2015/12/Riga-2015-Novas-prioridades-para-a-cooperacao-Europeia-em-educacao-e-formacao-PT.pdf>
- Comissão Europeia. (2017). *O Futuro da Europa: Rumo a um Espaço Europeu da Educação até 2025*. Jornal Oficial da União Europeia. [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/pt/IP\\_17\\_4521](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/pt/IP_17_4521)
- Comissão Europeia. (2020). *Concretizar o Espaço Europeu da Educação até 2025*. Bruxelas. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0625>
- Comissão Europeia. (2022). *Progressos obtidos no sentido da concretização do espaço Europeu da Educação: Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões*. União Europeia. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/a5ef3055-66f5-11ed-b14f-01aa75ed71a1/language-en>
- Concelho Europeu. (2008). *Aprendizagem ao longo da vida ao serviço do conhecimento, da criatividade e da inovação*. Jornal Oficial da União Europeia.

<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/31547157-d96c-46b8-a63a-20ce5b2b5760>

Concelho Nacional de Educação. (2023). *Estado da Educação 2022*. 1ª edição. [https://www.cnedu.pt/content/EE\\_2022/Versao\\_Integral/EE2022-versaointegral.pdf](https://www.cnedu.pt/content/EE_2022/Versao_Integral/EE2022-versaointegral.pdf)

Concelho Nacional de Educação. *Parecer n.º 1/2003 – Proposta do Ministério da Educação de «Reforma do Ensino Secundário Linhas Orientadoras da Revisão Curricular»*. [https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer\\_1\\_2003.pdf](https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer_1_2003.pdf)

Conselho de Governo. (2011) *Memorando De Entendimento Sobre As Condicionabilidades De Política Económica*. [Memorando\\_2012.pdf](#)

Conselho Europeu (2000). *Conclusões da Presidência: Conselho europeu de Lisboa*. [https://arquivo.pt/wayback/20170831104506/https://www.unic.pt/images/stories/publicacoes2/Concl\\_Presid\\_C\\_Europeu\\_Lisboa.pdf?](https://arquivo.pt/wayback/20170831104506/https://www.unic.pt/images/stories/publicacoes2/Concl_Presid_C_Europeu_Lisboa.pdf?)

Conselho Europeu (2002). *The Copenhagen Declaration*. [https://www.refernet.pt/wp-content/uploads/2015/12/1-Declaracao-de-Copenhaga\\_EN.pdf](https://www.refernet.pt/wp-content/uploads/2015/12/1-Declaracao-de-Copenhaga_EN.pdf)

Conselho Europeu. (2002). *Programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa (EF2010)*. Jornal Oficial da União Europeia. <https://op.europa.eu/pt/publication-detail/-/publication/2d17e529-6c81-4b85-8d19-e9dbe65a93c0>

Conselho Europeu. (2006). *Modernizar a educação e a formação: um contributo vital para a prosperidade e a coesão social na europa*. Jornal Oficial da União Europeia. [c\\_07920060401pt00010019.pdf \(europa.eu\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX:07920060401pt00010019)

Conselho Europeu. (2017). *Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida*. Jornal Oficial da União Europeia. [https://wwwcdn.dges.gov.pt/sites/default/files/recomendacao\\_2017.pdf](https://wwwcdn.dges.gov.pt/sites/default/files/recomendacao_2017.pdf)

Conselho Europeu. (2017). *Recomendação do Conselho relativa ao Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida*. Conselho da União Europeia. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32017H0615(01)&from=EN)

Conselho Nacional de Educação (2003). *Parecer n. °1/2003: Proposta do Ministério da Educação de Reforma do Ensino Secundário Linhas Orientadoras da Revisão Curricular. Parecer 1 2003.pdf* (cnedu.pt)

Conselho Nacional de Educação. (2017). *Perfil do aluno – competências para o século XXI (Relatório Técnico)*. CNE.  
[https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos\\_e\\_relatorios/relatorio\\_PerfilAluno\\_1.pdf](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos_e_relatorios/relatorio_PerfilAluno_1.pdf)

Conselho Nacional de Educação. (2022). *Estado da Educação 2021*.  
[https://www.cnedu.pt/content/EE2021/EE2021-Web\\_site.pdf](https://www.cnedu.pt/content/EE2021/EE2021-Web_site.pdf)

Conselho Nacional de Educação. (2023). *Estado da Educação 2022*. Conselho Nacional de Educação (CNE). [https://www.cnedu.pt/content/EE\\_2022/Versao\\_Integral/EE2022-versaointegral.pdf](https://www.cnedu.pt/content/EE_2022/Versao_Integral/EE2022-versaointegral.pdf)

Cordeiro, A.M.R., Alcoforado, L., Ferreira, A., (2014). *Territórios, Comunidades Educadoras e Desenvolvimento Sustentável*. Coimbra: DG-Fluc.  
<https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/46202/1/Territorios%20Comunidades%20Educadoras.pdf>

Decreto Lei n.º 91/2013, de 10 de julho.  
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2013/07/13100/0401304015.pdf>

Decreto-Lei n. °5/73 de julho de 1973. Assembleia Nacional. I Série n. ° 173  
<Http://193.137.22.223./fotos/editor2/1973.pdf>

Decreto-Lei n.º 11. (2020). concursos especiais de ingresso no ensino superior para titulares dos cursos de dupla certificação do ensino secundário e cursos artísticos especializados.  
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2020/04/06600/0000400021.pdf>

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Ministério da educação e Ciência.  
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2012/07/12900/0347603491.pdf>

Decreto-Lei n.º 26/89 de 21 de janeiro. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/26-1989-609609>

Decreto-Lei n.º 396/2007 de 31 de Dezembro. Sistema Nacional de Qualificações.  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/396-2007-628017>

Decreto-Lei n.º 47480/67, de 2 de janeiro. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/47480-1967-239452>

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Decreto-Lei n.º 74. (2004). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/74-2004-210801>

Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley M., Quero, P. M., Savané, M., Singh, k., Stavenhagen, R., Suhr, W.M., Nanhao, Z. (1996). *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. UNESCO.

Despacho n.º 7414/2020. *Aprendizagens Essenciais*. Educação – Gabinete do Secretário de estado Adjunto e da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/7414-2020-138735004>

Despacho Normativo n.º 194-A/83. *Ministério da Educação - Gabinete do Ministro*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/194-a-1983-398556>

Direção Geral de Educação, Ministério da Educação. (sd.) Sistema Educativo: Enquadramento. [Enquadramento | Direção-Geral da Educação \(mec.pt\)](#)

Direção Geral de Educação. (2020). *Roteiro – 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas escolas*. [roteiro\\_ead\\_vfinal.pdf \(mec.pt\)](#)

Direção Regional de Estatística da Madeira. (2022). *Série Retrospectiva das Estatísticas da Educação da RAM (1989/1990 – 2022/2023)*. Portal de Estatísticas Oficiais. [Série retrospectiva](#)

Direção Regional de Estatística da Madeira. (2023). indicadores de Educação resultantes do Inquérito ao Emprego de 2020. <https://estatistica.madeira.gov.pt/download-now/social/educacao-pt/informacao-geral/noticias-educacao/2841-23-02-2021-drem-divulga-indicadores-de-educacao-resultantes-do-inquerito-ao-emprego-de-2020.html>

Direção Regional de Estatística da Madeira. (2023). *Série Retrospectiva das Estatísticas da Educação da RAM (1989/1990 – 2022/2023)*. <https://estatistica.madeira.gov.pt/download-now/social/2014-11-28-12-40-41/noticias-protecao-social/4787-07-10-2024-drem-atualiza-a-serie-retrospectiva-da-protecao-social-com-os-dados-de-2023.html>

Direção-Geral da Educação. (2019). *Apoio às Escolas 2019-2021*. <https://apoioescolas.dge.mec.pt/>

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência e Ministério da Educação e Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2021). *Educação e Formação em Portugal / Education and Training in Portugal*. [https://www.dgeec.mec.pt/np4/488/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1217&fileName=ApresentacaoPPUE\\_PT.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/488/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1217&fileName=ApresentacaoPPUE_PT.pdf)

Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (2020). *Ensino e formação profissional (EFP) no contexto da COVID-19*. <https://www.dgert.gov.pt/ensino-e-formacao-profissional-efp-no-contexto-da-covid-19>

Duarte, A. (2014). *Unificação e diversificação das vias de ensino*. In: 40 anos de Políticas de Educação em Portugal. Maria de Lurdes Rodrigues (Org.), Leitão, A., Calado, A., Neves, A., Serrão, A., Justino, D., Fernandes, D., Pires, E., Sebastião, J., Mata, J., Azevedo, J., Nogueira, J., Capucha, L., Araújo, L., Álvares, M., Silva, M., Abrandes, P., Pinto, P., Vasconcelos, T., Lemos, V. vol. 1. Almedina. pp. 131- 148.

Duarte, A. I. F. (2015). *Condições de formulação das políticas públicas: o caso da generalização do ensino profissional, 2004-2009*. (Tese de Doutoramento), Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE), Lisboa, Portugal. <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/11324/1/Tese%20final%20-%20Condi%20a7%20b5es%20de%20formula%20a7%20a3o%20das%20pol%20aticas%20p%20bablicas.pdf>

Escola Profissional Dr. Francisco Fernandes. (s.a). *Plano Anual da Escola*. Instituto para a Qualificação, IP-RAM.

Estêvão, P., Calado, A. (2015). *As Políticas de educação e o Memorando de Entendimento (2015)*. In: Rodrigues, M., Silva, P. (Org.) Governar com a Troika : políticas públicas em tempo de austeridade. Coimbra: Almedina. In: pp.411-414.

Fernandes, M. A. F., Machado, E. A., Alves, M. P., & Aguiar Vieira, D. (2021). *Ensinar em tempos de COVID-19: um estudo com professores dos ensinos básico e secundário em Portugal*. Revista Portuguesa De Educação, vol.34 n.º1 (pp. 5-25). <https://doi.org/10.21814/rpe.21108>

- Figueiredo, A. (2021). *Que futuro para a educação pós-pandemia? Um balanço projetivo*. In: Conselho Nacional de educação (2021). Estado da Educação 2020, edição 2021.1ª edição (pp-252-259).  
[https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado\\_da\\_educacao/EE2020\\_WEB\\_04.pdf](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/EE2020_WEB_04.pdf)
- Fleury, M., & Fleury, A. (2001). *Construindo o conceito de competência*. Revista de Administração Contemporânea, edição especial, pp. 183-196.  
<https://www.scielo.br/j/rac/a/C5TyphygpYbyWmdqKJCTMkN/?format=pdf&lang=pt>
- Fundação Belmiro de Azevedo (2021). *Qual o Estado das Redes do Ensino Profissional em Portugal?*. EDULOG.  
<https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/605/46f/f77/60546ff772168600437851.pdf>
- Fundação Belmiro de Azevedo. (2020). *Qual o impacto da covid-19 na educação?*.  
<https://www.edulog.pt/artigos/em-analise/qual-o-impacto-da-covid-19-na-educacao>
- Gabinete de Estatísticas, Estudos e Avaliação. (2002). *Anuário Formação 2001*. Direção Regional de Formação Profissional.
- Galvão, M. (2010). *A Europeização Da Educação E Formação Em Portugal (2000-2009): O Ensino Profissionalizante*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação Análise e Intervenção em Educação. Universidade Nova de Lisboa. [Microsoft Word - EF FINAL 3.doc \(unl.pt\)](#)
- Gómez, J. A., Freitas, O. M. & Callejas, G. V. (2007) *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local, Perspetivas Pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. (1.ª Edição). Profedições.
- Greinert, W. (2004, maio). *Sistemas” de formação profissional europeus -algumas reflexões sobre o contexto teórico da sua evolução histórica*. Formação Revista Europeia Profissional. Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional, n.º 32 – 2004/II, ISSN 0258-7491, pp. 19-26. <https://www.cedefop.europa.eu/files/32-pt.pdf>
- Grifo, A., Marques, J.L. (2023). *O discurso europeu na governação local da educação em Portugal*. Revista Lusófona de Educação, n.59. Issn.1645-7250 pp. 119-141.
- Guimarães, P.; Mikulec, B. (2020). *Aprendizagem Ao Longo Da Vida E União Europeia: A Instrumentalização Da Educação De Adultos*. Laplage em Revista (Sorocaba), vol.6, n.2, mai.-

ago. 2020, pp.59-75.  
<https://www.researchgate.net/publication/341715808> Aprendizagem ao longo da vida e uniao europeia

Instituto de Desenvolvimento Regional, IP-RAM. (2014). *Programa Operacional da Região Autónoma da Madeira 2014-2020*. POR\_RAM\_14-20.pdf (madeira.gov.pt)

Instituto de Desenvolvimento Regional, IP-RAM. (2018). *Documento de Orientação Estratégica Regional - Compromisso Madeira @ 2020*. Documento de Orientacao Estrategica Madeira 2020 versao abril 2018.pdf

Instituto de Emprego e Formação Profissional. (2010). (jul, agos, set). *Formar: revista dos formadores*. Em: Azevedo, J. *Escolas Profissionais: uma história de sucesso escrita por todos*. ISSN:0872-4989, Pp:25-29.  
[https://www.iefp.pt/documents/10181/702849/Formar\\_72.pdf/ae22e761-6fba-435c-8908-4cfcfb03689](https://www.iefp.pt/documents/10181/702849/Formar_72.pdf/ae22e761-6fba-435c-8908-4cfcfb03689)

Instituto de Estudos Sociais e Económicos. (2014). *Estudo prospetivo Dos Perfis Profissionais para o Reforço da Competitividade e Produtividade da Economia Regional*. Secretaria Regional de educação e Recursos Humanos, Direção Regional de Qualificação Profissional. Nível Básico e Secundário

Instituto para a Qualificação, IP-RAM. (2022). *Histotial*. Instituto para a Qualificação. O Instituto

Instituto para a Qualificação, IP-RAM. (2023). *Guia de Orientações: Formação em Contexto de Trabalho*. Instituto para a Qualificação, IP-RAM.  
[https://www.madeira.gov.pt/Portals/17/Documentos/AutorizacaoCursos/Guia\\_de\\_orientacoes\\_FCT\\_R4.pdf](https://www.madeira.gov.pt/Portals/17/Documentos/AutorizacaoCursos/Guia_de_orientacoes_FCT_R4.pdf)

Instituto para a Qualificação, IP-RAM. (sd). *Projeto Educativo: Escola Profissional Dr. Francisco Fernandes – Quadriénio 2019-2023*. Instituto para a Qualificação, IP-RAM.

Jornal Oficial da União Europeia. (2004). *Educação e Formação para 2010: A Urgência das Reformas necessárias para o Sucesso da Estratégia de Lisboa*. "Educação e formação para 2010" A urgência das reformas necessárias para o sucesso da estratégia de Lisboa — Relatório intercalar conjunto do Conselho e da Comissão sobre a realização do programa de trabalho

pormenorizado relativo ao seguimento dos objectivos dos sistemas de ensino e formação na Europa - Serviço das Publicações da UE

Lei n. °46/86, de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*.  
[https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Lei de Bases 86.pdf](https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Lei%20de%20Bases%2086.pdf)

Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. *Lei de Bases do Sistema Educativo*.  
<https://files.dre.pt/1s/2009/08/16600/0563505636.pdf>

Lemos, V. (2014). *A Influência da OCDE nas Políticas Públicas de Educação em Portugal*. Coimbra, Edições Almedina.

Manfredi, S. (1998). *Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas*. *Educação & Sociedade*, v. 19, nº 64, pp. 1-25. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301998000300002>

Marteleira, P. (2010), *Mastery Learning – a revalorização de um modelo de ensino-aprendizagem em cursos profissionais?*. Lisboa, Universidade Aberta, dissertação de mestrado.  
<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1719/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf>

Martins, E., C., & Martins, S. (2016). *A Visão do Ensino Técnico-Profissional Português: Evolução Histórica das Medidas e Rupturas*.  
[https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/5389/1/A\\_visao\\_do\\_ensino\\_tecnico\\_profissional\\_portugues.pdf](https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/5389/1/A_visao_do_ensino_tecnico_profissional_portugues.pdf)

Martins, G. d'O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J.V., Camilo, J.L.A., Silva, L.M.U., Encarnação, M.M.G.A., Horta, M.J.V.C., Calçada, M.J.V.C., Nery, R.F.V., Rodrigues, S.M.C.V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.  
[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

Mendonça. A. (2013). *O Futuro da Escola Pública*. Centro de Investigação em Educação – CIE- Uma. In: *As políticas da escola pública: impactos e desafios*. pp. 38-46

Ministério da Educação (2003). *Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário*. [http://www.geopor.pt/gne/prog/rev\\_sec\\_def.pdf](http://www.geopor.pt/gne/prog/rev_sec_def.pdf)

- Ministério da Educação/ Direção-Geral da educação (DGE). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Mulder, M. (2007, dezembro). *Competência: essência e utilização do conceito em ICVT*. Revista Europeia de Formação Profissional. Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional, n.º 40 – 2007/1 ISSN 1977-0227, pp. 5-23. <https://www.cedefop.europa.eu/files/40-pt.pdf>
- Neres, A. (2020). *Manual de Gestão e Administração Escolar para Todos: Para uma escola de qualidade*. 2ª edição. FEC – Fundação Fé e Cooperação.
- Nogueira, A, M. (2014). Ensino dual: ponte para o sucesso?. Briefing. Parlamento Europeu. [EM DESTAQUE Ensino dual: ponte para o sucesso? | Think Tank | Parlamento Europeu](#)
- Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira. (2021). *Dia Europeu da estatística: Uma década de Educação na RAM (2021)*. Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia. <https://www.madeira.gov.pt/Portals/16/Documentos/OERAM/Dia%20Europeu%20da%20Estat%20adstica%202021%20-%20Uma%20d%20a%20cada%20de%20Educa%20a%20na%20RAM.pdf>
- Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira. (2023). *Educação na RAM, o ano em números 2021/2022*. Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia. <https://www.madeira.gov.pt/Portals/16/Users/001/13/513/Educa%20a%20na%20RAM,%20o%20ano%20em%20n%20b%20meros%202021-2022.pdf>
- Oliveira, G. (2002) (maio/ago). *Uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento*. Revista FAE. v.5, n.2 (pp.37-48). <https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/477/372>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (2008). *Educação de qualidade, equidade e desenvolvimento sustentável: uma concepção holística inspirada nas quatro conferências mundiais sobre educação organizadas pela UNESCO em 2008-2009*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181864\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181864_por)

Pardal, L., Ventura, A., Dias, C. (2003). *O Ensino Técnico em Portugal*. Aveiro. Universidade de Aveiro

Parecer n.º6/2003. Conselho Nacional de Educação. [Parecer\\_6\\_2003.pdf \(cnedu.pt\)](#)

Parlamento Europeu. (2023). *Fichas temáticas sobre a União Europeia: Ensino e Formação Profissional*. [Ensino e Formação Profissional | Fichas temáticas sobre a União Europeia | Parlamento Europeu \(europa.eu\)](#)

Parlamento Europeu. (2023). *Fichas temáticas sobre a União Europeia – Coesão económica, social e territorial*. <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/pt/sheet/93/coesao-economica-social-e-territorial>

Parlamento Europeu. (2023). *Fichas temáticas sobre a União Europeia – Coesão económica, social e territorial*. Parlamento Europeu  
<https://www.europarl.europa.eu/factsheets/pt/sheet/93/coesao-economica-social-e-territorial>

Parque Escolar (2010). *Liceus, Escolas Técnicas e Secundárias*. Lisboa. Parque Escolar.

Pedro, N., Santos, C., & e Mattar, J. (Coords.) (2023). *Competências Digitais: Desenvolvimento e impacto na educação atual*. (Coleção Educação XXI). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa [ebook].  
[EXXI\\_NPedroCSantosJMattar\\_CompetenciasDigitais\\_EBOOK.pdf \(ul.pt\)](#)

Peliz, M. (2014). *Ensino e Formação Profissional Dual [Relatório Técnico]*. Conselho Nacional de Educação (CNE).  
[https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos\\_e\\_relatorios/RelatorioTecnico\\_profduel\\_final.pdf](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos_e_relatorios/RelatorioTecnico_profduel_final.pdf)

Pereira, G., Fraga, N., Gouveia, F. (2021). *Ensino remoto de emergência em Tempos de Pandemia da Covid-19: Que aprendizagens? Um estudo exploratório no ensino superior*. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º 21, pp. 1-22  
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2021.10132>

Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de maio. [https://www02.madeira-edu.pt/Portals/5/documentos/Ensino\\_EB\\_ES/Legislacao/ES\\_CProfissionais/Portaria\\_n550\\_C\\_2004.pdf](https://www02.madeira-edu.pt/Portals/5/documentos/Ensino_EB_ES/Legislacao/ES_CProfissionais/Portaria_n550_C_2004.pdf)

Portaria n.º 14/2017 de 10 de janeiro. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/14-2017-105711865>

Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/235-a-2018-116154369>

Portaria n.º 235-A/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/235-a-2018-116154369>

Portaria n.º 276/2013. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/276-2013-499060>

Portaria n.º 74-A/2013 de 15 de fevereiro. Ministério da Economia e do emprego e da Educação e Ciência. <https://files.dre.pt/1s/2013/02/03301/0000200009.pdf>

Portaria n.º 782/2009 de 23 de julho. Quadro Nacional de qualificações. Diário da República. 1.ª série — N.º 141. [Portaria n.º 782/2009 | DR \(diariodarepublica.pt\)](https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/782-2009)

Portaria n.º 235-A/2018 de 23 de agosto. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/235-a-2018-116154369>

Portugal 2020 (2014). Portugal 2020: Acordo De Parceria 2014-2020. [https://www.portugal2020.pt/wp-content/uploads/1\\_ap\\_portugal\\_2020\\_28julho\\_0.pdf](https://www.portugal2020.pt/wp-content/uploads/1_ap_portugal_2020_28julho_0.pdf)

pp.303-353 Coimbra: Imprensa da Universidade Coimbra

Programa do XIX Governo Constitucional. [https://www.historico.portugal.gov.pt/media/130538/programa\\_gc19.pdf](https://www.historico.portugal.gov.pt/media/130538/programa_gc19.pdf)

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ramos, E., & Bento, S. (2016). Capítulo 5: *As competências: quando e como surgiram*. In: *Ceutil, M. Gestão e Desenvolvimento de Competências*. pp. 85-118. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

Reinisch, H., Frommberger, D. (2004, agosto). *Entre a escola e a empresa Estudo comparativo do desenvolvimento histórico do sistema de ensino e formação profissional nos Países Baixos e*

- na Alemanha: Uma história da formação profissional na Europa: da divergência à convergência.* Revista Europeia de Formação Profissional, 32, pp. 27-33.  
<https://www.cedefop.europa.eu/files/32-pt.pdf>
- Resolução de Concelho de Ministros n.º 173/2007.*  
<https://files.dre.pt/1s/2007/11/21400/0813508151.pdf>
- Rocha, A. L., Correia, M. C. (2020). *Reflexões críticas sobre os desafios e oportunidades do ensino profissional: do empoderamento dos alunos ao desenvolvimento do território.* In: Estado da Educação 2019. 1ª Edição, Vol.2019, pp.460-469.  
[https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado\\_da\\_educacao/EE2019\\_Digital\\_Site.pdf](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/EE2019_Digital_Site.pdf)
- Rodrigues, A., Canelas, A., Dias, A., Gregório, C., Gonçalves, C., Faria, E., Bertinetti, F., Miguéns, M., Félix, P., Perdigão, R., Lourenço, V. (2021a). *Estudos – Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: desigualdades e medidas de equidade.* Conselho Nacional de Educação, parte I.  
[https://www.cnedu.pt/content/noticias/estudos/Estudo\\_AssembleiaRepublica-Efeitos\\_da\\_pandemia\\_COVID-19.pdf](https://www.cnedu.pt/content/noticias/estudos/Estudo_AssembleiaRepublica-Efeitos_da_pandemia_COVID-19.pdf)
- Rodrigues, A., Canelas, A., Dias, A., Gregório, C., Gonçalves, C., Faria, E., Bertinetti, F., Miguéns, M., Félix, P., Perdigão, R., Lourenço, V. (2021b). *Estudos - Educação em tempo de pandemia: problemas, respostas e desafios das escolas.* Conselho Nacional de Educação, 1ª edição.  
[https://www.cnedu.pt/content/iniciativas/estudos/Educacao\\_em\\_tempo\\_de\\_Pandemia.pdf](https://www.cnedu.pt/content/iniciativas/estudos/Educacao_em_tempo_de_Pandemia.pdf)
- Rodrigues, C. (2011). *Da Estratégia de Lisboa à Estratégia Europa 2020 - A (Des) Construção da Política Social no Discurso Político Comunitário.* Revista Portuguesa De Ciência Política, Vol. 1, No. 1, pp. 189-199. (PDF) [Da Estratégia de Lisboa à Estratégia Europa 2020 – a \(des\)construção do Estado Social no discurso político comunitário \(researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/312511111)
- Rodrigues, L. (2008). *A integração escolar dos alunos do ensino técnico-profissional nível III nas escolas públicas da RAM.* (Tese de Doutoramento), Universidade da Madeira, Funchal, Portugal.
- Rodrigues, L. (2009). *Ensino Profissional: O Estigma Da Cabeça Mais Do Que As Mãos.* In: Rodrigues, L., Brazão, P. *Políticas educativas: discursos e práticas.* (pp. 27-44). Universidade da Madeira. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/2770>

- Rodrigues, L. (2023). *Educação e Intervenção Comunitária*. In L. Rodrigues & J. M. Sousa (Orgs.). *Educação e Desenvolvimento Comunitário*. (pp. 29-44). Imprensa Académica da Madeira. ISBN: 978-989-54390-7-2. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/5348>
- Rodrigues, M. L., Silva, P. A. (2015). A Execução do Memorando de Entendimento. In: *Governar com a Troika : políticas públicas em tempo de austeridade* (pp.27-46). Coimbra: Almedina.
- Rodrigues, M., Mata, J. (2016). Prefácio. In Rodrigues, M., Sebastião, J., Capucha, L., Araújo, L., Silva, M., Martins. S., Lemos, V. (Ed.), *Educação: 30 anos de Lei de Bases* (pp. 1-10). Mundos Sociais.
- Rodrigues, M.L., (Org.). (2014). *A construção do sistema democrático de ensino*. In: 40 anos de Políticas de Educação em Portugal. Duarte, A., Leitão, A., Calado, A., Neves, A., Serrão, A., Justino, D., Fernandes, D., Pires, E., Sebastião, J., Mata, J., Azevedo, J., Nogueira, J., Capucha, L., Araújo, L., Álvares, M., Silva, M., Abrantes, P., Pinto, P., Vasconcelos, T., Lemos, V. vol. 1. (pp. 35-88). Almedina.
- Sá, C., Figueiredo, H., Cerejeira, J., Rodrigues, M., Portela, M. (2022). *Estado da Nação: Educação, Emprego e Competências*. Fundação José Neves, 2ª edição. <https://drive.google.com/file/d/1zbtGgLS0zQY6tsDttqfZaciH9X8vqNBI/view>
- Santos, A. (2021). *Empresas pouco motivadas para acolher estagiários ou formandos em contexto de trabalho*. In: Dias, G., Santos, A., Matos, A., Guimarães, C., Ribeiro, I., Resende, A., Igor, S., Santos, C. *Qual o estado das redes de ensino profissional em Portugal?*. Fundação Belmiro de Azevedo. pp. 26-33. <https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/605/46f/f77/60546ff772168600437851.pdf>
- Santos, M. (2021). *O Poder Humano*. In: Estudos: Educação em tempo de pandemia: problemas, respostas e desafios das escolas. Conselho Nacional de Educação. pp. 13-14. [https://www.cnedu.pt/content/iniciativas/estudos/Educacao\\_em\\_tempo\\_de\\_Pandemia.pdf](https://www.cnedu.pt/content/iniciativas/estudos/Educacao_em_tempo_de_Pandemia.pdf)
- Silva, Maria (1963). *Bases de um processo de Desenvolvimento Comunitário*. Análise Social. Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. ISSN 0003-2573, ZDB-ID 434001-2. - Vol. 1.1963, 4, pp. 538-558. <https://www.studocu.com/pt/document/universidade-aberta/desenvolvimento-comunitario/fases-de-um-processo-de-desenvolvimento-comunitario/32116427>

União Europeia. (2019). *Quadro Europeu de Qualificações: Apoio à aprendizagem, ao trabalho e à mobilidade transfronteiras*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia, 2019. Quadro Europeu de Qualificações: Apoio à aprendizagem, ao trabalho e à mobilidade transfronteiras (europa.eu)

Valente, A. C. (2017). *As Ofertas de dupla certificação e o seu contributo para a empregabilidade dos jovens em Portugal*. Revista Dirigir & Formar, n.15. pp.17-27.

Vieira, R. (2017). *Valorizar a aprendizagem: Cursos Do IEFP Constituem «Uma Enorme Mais-Valia»*. Dirigir & Formar, n.15 (pp.4-9).

## Apêndices

**Apêndice 1.** Pedido de autorização para aplicação de entrevistas e análise de documentos relativos aos cursos profissionais (nível 4)

Exmo. (a). Senhor(a) Secretario Regional  
de ECT

**Assunto:** Pedido de autorização para aplicação de entrevistas e análise de documentos relativos aos cursos profissionais (nível 4)

Tendo em vista a realização da Dissertação de Mestrado em Educação e Desenvolvimento Comunitário – Mestrado (2º Ciclo) a decorrer na Universidade da Madeira (Uma), Petra Luís Bettencourt, encontra-se neste momento a realizar o trabalho de Investigação Científica, sob o tema “O Contributo da Educação Profissional para o Desenvolvimento da Região Autónoma da Madeira”, sob a orientação da Professora Associada com Agregação da Uma e Presidente da Faculdade de Ciências Sociais, Doutora Liliana Maria Gonçalves Rodrigues de Góis.

O objetivo principal deste estudo é permitir uma reflexão sobre o contributo das políticas de Educação Profissional para o Desenvolvimento Regional, com os objetivos específicos: identificar as políticas de educação e formação profissional na Região Autónoma da Madeira; analisar o impacto das políticas de educação e formação profissional para o desenvolvimento da Região Autónoma da Madeira; auscultar o entendimento dos decisores políticos face ao eixo de análise da educação e formação profissional para o desenvolvimento da Região Autónoma da Madeira.

Neste estudo, será utilizada uma metodologia de investigação de abordagem qualitativa, que irá permitir a compreensão e análise das políticas públicas de educação e formação profissional para o desenvolvimento da Região Autónoma da Madeira. Como tal, para a recolha de informação de campo será necessário aplicar técnicas específicas de investigação, nomeadamente: a realização de entrevistas semiestruturadas e análise documental.

Neste âmbito, vimos solicitar a V<sup>a</sup> Ex<sup>a</sup> se digne a autorizar a realização de uma entrevista presencial à Exma. Sr.<sup>a</sup> PIQ, ao Sr. DEP e aos DC. Mais se informa que a participação dos inquiridos é voluntária e que todos os dados recolhidos são confidenciais e anónimos.

Consciente das restrições de agenda para uma entrevista presencial, e por considerar a sua participação fundamental para a qualidade desta investigação, coloco à sua inteira disposição a possibilidade de resposta escrita do respetivo guião, e que poderá ser enviado para o endereço

eletrónico [2071522@student.uma.pt](mailto:2071522@student.uma.pt). Colocando-nos ao dispor para prestar todos os esclarecimentos complementares, por via do email acima referido ou através do contacto telefónico 965205414.

A informação recolhida será apenas para fins desta investigação, será assegurado o maior sigilo, sendo que a identificação dos participantes nunca será tornada pública em caso algum agindo em conformidade com as questões éticas adotadas pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e pela Comissão de Ética da Uma.

A Vossa colaboração, aliada à produção de conhecimento, permitirá que o estudo possa ser realizado.

Desde já, os mais sinceros agradecimentos pela atenção e colaboração que vier a ser dispensada a esta investigação.

Com os nossos melhores cumprimentos,

Funchal, 09 de maio de 2024

---

(Petra Bettencourt)

**Apêndice 2.** Pedido de autorização para aplicação de entrevistas e análise de documentos relativos aos cursos profissionais (nível 4)

Exma. Senhora  
Secretaria Regional II

**Assunto:** Pedido de autorização para aplicação de entrevistas e análise de documentos relativos aos cursos profissionais (nível 4)

Tendo em vista a realização da Dissertação de Mestrado em Educação e Desenvolvimento Comunitário – Mestrado (2º Ciclo) a decorrer na Universidade da Madeira (Uma), Petra Luís Bettencourt, encontra-se neste momento a realizar o trabalho de Investigação Científica, sob o tema “O Contributo da Educação Profissional para o Desenvolvimento da Região Autónoma da Madeira”, sob a orientação da Professora Associada com Agregação da Uma e Presidente da Faculdade de Ciências Sociais, Doutora Liliana Maria Gonçalves Rodrigues de Góis.

O objetivo principal deste estudo é permitir uma reflexão sobre o contributo das políticas de educação e formação profissional para o Desenvolvimento Regional, com os objetivos específicos: identificar as políticas de educação e formação profissional na Região Autónoma da Madeira; analisar o impacto das políticas de educação e formação profissional para o desenvolvimento da Região Autónoma da Madeira; auscultar o entendimento dos decisores políticos face ao eixo de análise da educação e formação profissional para o desenvolvimento da Região Autónoma da Madeira.

Neste estudo, será utilizada uma metodologia de investigação de abordagem qualitativa, que irá permitir a compreensão e análise das políticas públicas de educação e formação profissional para o desenvolvimento da Região Autónoma da Madeira. Como tal, para a recolha de informação de campo será necessário aplicar técnicas específicas de investigação, nomeadamente: a realização de entrevistas semiestruturadas e análise documental.

Neste âmbito, vimos solicitar a V<sup>a</sup> Ex<sup>a</sup> se digne a autorizar a realização de uma entrevista presencial à Exma. Sr.<sup>a</sup> PIE. Mais se informa que a participação dos inquiridos é voluntária e que todos os dados recolhidos são confidenciais e anónimos.

Consciente das restrições de agenda para uma entrevista presencial, e por considerar a sua participação fundamental para a qualidade desta investigação, coloco à sua inteira disposição a possibilidade de resposta escrita do respetivo guião, e que poderá ser enviado para o endereço eletrónico [2071522@student.uma.pt](mailto:2071522@student.uma.pt). Colocando-nos ao dispor para prestar todos os

esclarecimentos complementares, por via do email acima referido ou através do contacto telefónico 965205414.

A informação recolhida será apenas para fins desta investigação, será assegurado o maior sigilo, sendo que a identificação dos participantes nunca será tornada pública em caso algum agindo em conformidade com as questões éticas adotadas pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e pela Comissão de Ética da Uma.

A Vossa colaboração, aliada à produção de conhecimento, permitirá que o estudo possa ser realizado.

Desde já, os mais sinceros agradecimentos pela atenção e colaboração que vier a ser dispensada a esta investigação.

Com os nossos melhores cumprimentos,

Funchal, 09 de maio de 2024

---

(Petra Bettencourt)

**Apêndice 3.** Pedido de autorização para aplicação de entrevistas e análise de documentos relativos aos cursos profissionais (nível 4)

Exmo/a. Sr. PA

**Assunto:** Pedido de autorização para aplicação de entrevistas e análise de documentos relativos aos cursos profissionais (nível 4)

Tendo em vista a realização da Dissertação de Mestrado em Educação e Desenvolvimento Comunitário – Mestrado (2º Ciclo) a decorrer na Universidade da Madeira (Uma), Petra Luís Bettencourt, encontra-se neste momento a realizar o trabalho de Investigação Científica, sob o tema “O Contributo da Educação Profissional para o Desenvolvimento da Região Autónoma da Madeira”, sob a orientação da Professora Associada com Agregação da Uma e Presidente da Faculdade de Ciências Sociais, Doutora Liliana Maria Gonçalves Rodrigues de Góis.

O objetivo principal deste estudo é permitir uma reflexão sobre o contributo das políticas de educação e formação profissional para o Desenvolvimento Regional, com os objetivos específicos: identificar as políticas de educação e formação profissional na Região Autónoma da Madeira; analisar o impacto das políticas de educação e formação profissional para o desenvolvimento da Região Autónoma da Madeira; auscultar o entendimento dos decisores políticos face ao eixo de análise da educação e formação profissional para o desenvolvimento da Região Autónoma da Madeira.

Neste estudo, será utilizada uma metodologia de investigação de abordagem qualitativa, que irá permitir a compreensão e análise das políticas públicas de educação e formação profissional para o desenvolvimento da Região Autónoma da Madeira. Como tal, para a recolha de informação de campo será necessário aplicar técnicas específicas de investigação, nomeadamente: a realização de entrevistas semiestruturadas e análise documental.

Neste âmbito, vimos solicitar a Vª Exª se digne a autorizar a realização de uma entrevista presencial à Exma. Sr.ª Presidente da PA.

Mais se informa que a participação dos inquiridos é voluntária e que todos os dados recolhidos são confidenciais e anónimos.

Consciente das restrições de agenda para uma entrevista presencial, e por considerar a sua participação fundamental para a qualidade desta investigação, coloco à sua inteira disposição a possibilidade de resposta escrita do respetivo guião, e que poderá ser enviado para o endereço eletrónico [2071522@student.uma.pt](mailto:2071522@student.uma.pt). Colocando-nos ao dispor para prestar todos os

esclarecimentos complementares, por via do email acima referido ou através do contacto telefónico 965205414.

A informação recolhida será apenas para fins desta investigação, será assegurado o maior sigilo, sendo que a identificação dos participantes nunca será tornada pública em caso algum agindo em conformidade com as questões éticas adotadas pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e pela Comissão de Ética da Uma.

A Vossa colaboração, aliada à produção de conhecimento, permitirá que o estudo possa ser realizado.

Desde já, os mais sinceros agradecimentos pela atenção e colaboração que vier a ser dispensada a esta investigação.

Com os nossos melhores cumprimentos,

Funchal, 09 de maio de 2024

---

(Petra Bettencourt)



#### **Apêndice 4.** Consentimento Informado dos Participantes e Declaração de Consentimento do Participante

### **Consentimento Informado, Esclarecido e Livre para Participação em estudos de Investigação**

**Identificação do Investigador:** Petra Luís Bettencourt

**Título do estudo:** O Contributo da Educação Profissional para o Desenvolvimento da Região Autónoma da Madeira

**Enquadramento:** Tendo em vista a realização do Mestrado (2º Ciclo) em Educação e Desenvolvimento Comunitário, a decorrer na Universidade da Madeira (Uma), a aluna encontra-se neste momento a realizar o trabalho de Investigação Científica, sob o tema “O Contributo da Educação Profissional para o Desenvolvimento da Região Autónoma da Madeira”, sob a orientação da Professora Associada com Agregação da Uma e Presidente da Faculdade de Ciências Sociais, Doutora Liliana Maria Gonçalves Rodrigues de Góis.

**Explicação do estudo:** O objetivo principal deste estudo é permitir uma reflexão sobre o contributo das políticas de Educação Profissional na Região Autónoma da Madeira para o Desenvolvimento Regional com os objetivos específicos: identificar as políticas de Educação Profissional na Região Autónoma da Madeira; analisar as políticas de educação profissional na Região Autónoma da Madeira e o seu impacto no desenvolvimento regional; auscultar o entendimento dos decisores políticos face ao eixo de análise da educação profissional para o desenvolvimento da Região Autónoma da Madeira.

Neste estudo, será utilizada uma metodologia de investigação de abordagem qualitativa que irá permitir a compreensão e análise das políticas públicas de educação profissional para o desenvolvimento da Região Autónoma da Madeira. Como tal, para a recolha de informação de campo será necessário aplicar técnicas específicas de investigação, nomeadamente: a realização de entrevistas semiestruturadas e análise documental.

**Condições e financiamento:** não haverá pagamento de deslocações ou contrapartidas. Mais se informa que este estudo é financiado pela própria.

**Anonimato e confidencialidade:** A informação recolhida será apenas para fins deste estudo. Será assegurado o maior sigilo e anonimato dos participantes e as únicas pessoas que terão acesso aos dados recolhidos, são a investigadora e a orientadora deste estudo. Assim sendo, a identificação dos participantes nunca será tornada pública em caso algum, agindo-se em conformidade com as questões éticas adotadas pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e pela Comissão de Ética da Uma.

Os participantes estão informados sobre os objetivos e condições da participação voluntária neste estudo e compreenderam que podem desistir da sua participação a qualquer momento, sem que haja qualquer prejuízo. Declarando a sua intenção de participar através da declaração facultada.

**Por favor, leia com atenção esta informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações.**

**Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.**

Assinatura de quem pede consentimento: \_\_\_\_\_

## **Apêndice 5.** Declaração de Consentimento do Participante

### **Declaração de Consentimento do Participante**

Eu, \_\_\_\_\_ declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela/s pessoa/s que acima assina/m. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados, que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para fins científicos e publicações que delas decorram e com as garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.

Assinatura legível e manuscrita: \_\_\_\_\_

## Apêndice 6. Guião da Entrevista à PIQ

**Anonimato e confidencialidade:** A informação recolhida será apenas para fins deste estudo. Será assegurado o maior sigilo e anonimato dos participantes e as únicas pessoas que terão acesso aos dados recolhidos, são a investigadora e a orientadora deste estudo. Salienta-se que, pode desistir da sua participação a qualquer momento, sem que haja qualquer prejuízo. A identificação do participante nunca será tornada pública em caso algum, agindo-se em conformidade com as questões éticas adotadas pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e pela Comissão de Ética da Uma.

**Tema:** “O contributo da Educação Profissional para o Desenvolvimento da Região Autónoma da Madeira”

### Objetivo Geral:

- Compreender a relevância das políticas de educação e formação profissional para o desenvolvimento da Região Autónoma da Madeira.

### Objetivos específicos:

- Auscultar o entendimento do/a decisor/a político/a sobre o contributo das políticas de educação e formação profissional para o desenvolvimento da Região Autónoma da Madeira;
- Compreender qual a representação social do ensino profissional na Região;
- Identificar o contributo dos instrumentos financeiros;
- Compreender o impacto da Pandemia da COVID-19 no ensino profissional.

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões
<b>Bloco 1</b> Legitimação da entrevista Motivação do entrevistado	- Legitimar a entrevista. - Esclarecer o entrevistado sobre o estudo a realizar.	- Agradecer a disponibilidade e informar sobre as linhas gerais do trabalho de investigação. - Garantir a confidencialidade dos dados recolhidos; - Solicitar autorização para o registo áudio da entrevista.

<p><b>Bloco 2</b></p> <p>Representação social do ensino profissional</p>	<p>- Compreender o percurso do ensino profissional na RAM e qual a sua representação social.</p>	<p>O ensino profissional é considerado uma resposta educativa fundamental para a qualificação intermédia da população.</p> <p>Como retrata o percurso do ensino profissional na Região, considerando as seguintes fases:</p> <p>1989 – Criação das escolas profissionais privadas;</p> <p>2004-2005 – Extensão e diversificação dos cursos profissionais nas escolas secundárias públicas;</p> <p>2011 – Inauguração da 1ª escola pública dedicada ao ensino profissional na Região Autónoma da Madeira.</p> <p>- O ensino profissional enfrenta uma história de desvalorização social. Qual o estado atual da reputação do ensino profissional na RAM?</p> <p>- No caso de se verificar alguma mudança, quais os fatores que a determinaram?</p>
<p><b>Bloco 3</b></p> <p>Políticas de educação e formação profissional</p>	<p>- Identificar o contributo das políticas europeias de educação e formação profissional</p>	<p>- Considerando a continuidade das políticas educativas ao longo dos anos enquanto estratégias para o combate ao insucesso e abandono escolar, promoção da qualidade das aprendizagens; melhoria das qualificações dos jovens e a conclusão da escolaridade obrigatória, quais as políticas concretizadas com maior relevância para o ensino profissional?</p> <p>- Qual o contributo das políticas europeias de educação e formação profissional no alinhamento da formulação das estratégias para o ensino profissional na Região?</p>

		<p>- Uma das metas formuladas para Portugal foi a de obter 50% dos alunos do sistema educativo inscritos em cursos profissionais. Foi formulada para a região alguma meta? Se sim, qual a meta para a RAM neste âmbito? Foi possível alcançá-la? Se não, quais os fatores que impedem a concretização da mesma? Se sim, quais os fatores que impulsionaram a sua concretização?</p>
	<p>- Compreender a evolução das metas definidas pela Estratégia Europeia 2020 em articulação com o período de programação 2014-2020 para o ensino e formação profissional.</p> <p>- Compreender a articulação das políticas de educação e formação profissional europeias, numa perspetiva de investimento em competências estratégicas que contribuam para o desenvolvimento da Região</p>	<p>- Comparativamente ao eixo temático Capital Humano, para o período de programação 2014-2020, no que se refere ao alinhamento dos objetivos temáticos com as estratégias formuladas pela Estratégia Europa 2020, em que medida as políticas educação e ensino profissional desenvolvidas na região têm contribuído para o desenvolvimento económico e social?</p> <p>- A educação poderá ser vista como um investimento nas pessoas, prevendo-se um retorno positivo, ao nível do desenvolvimento pessoal, económico e social. O investimento que tem sido feito na RAM, especificamente no ensino profissional, já se verifica algum retorno positivo do ponto de vista económico, inserção no mercado de trabalho e integração social dos jovens?</p>

<p><b>Bloco 4</b> Instrumentos financeiros</p>	<p>Identificar o contributo dos instrumentos de financiamento disponibilizados pela União Europeia no enquadramento do Programa Operacional da Região Autónoma da Madeira 14-20</p>	<p>- Qual o contributo dos instrumentos de financiamento disponibilizados pela União Europeia, especificamente o Fundo Social Europeu para a concretização das políticas de educação e ensino profissional?</p> <p>- Quais as intervenções realizadas com maior destaque no âmbito do Programa Operacional da Região Autónoma da Madeira 14-20 relativamente ao eixo prioritário 9 – Investir em competências, educação e aprendizagem ao longo da vida?</p> <p>- O investimento realizado, contribuiu para modernizar a infraestruturas, proporcionar ambientes de aprendizagem inovadores e condições para uma educação digital inclusiva?</p>
<p><b>Bloco 5</b></p>	<p>Compreender a continuidade do ensino profissional em tempo de Pandemia</p> <p>Compreender o impacto da Pandemia da COVID-19 no ensino profissional</p>	<p>De que forma este organismo se organizou para adequar a sua resposta aos desafios provocados pela pandemia da COVID-19?</p> <p><i>Quais</i> as principais dificuldades enfrentadas, durante a primeira fase de confinamento, iniciada em março de 2020?</p>
<p><b>Bloco 6</b> Informações Complementares</p>	<p>- Conhecer informações ou opiniões adicionais consideradas oportunas.</p> <p>- Dar oportunidade para algum esclarecimento adicional que o entrevistado não tenha tido</p>	<p>- Ouvir atentamente o entrevistado e explorar as novas informações colocando questões que permitam clarificar novas ideias.</p>

	a possibilidade de referenciar.	
<b>Bloco 6</b> Final da entrevista	- Agradecer a disponibilidade e colaboração prestadas.	- Manifestar apreço pelo apoio prestado e a importância da colaboração e contributo do entrevistado para o sucesso do estudo

## **Apêndice 7.** Guião da Entrevista Semiestruturada ao/à DEP

**Anonimato e confidencialidade:** A informação recolhida será apenas para fins deste estudo. Será assegurado o maior sigilo e anonimato dos participantes e as únicas pessoas que terão acesso aos dados recolhidos, são a investigadora e a orientadora deste estudo. Salienta-se que, pode desistir da sua participação a qualquer momento, sem que haja qualquer prejuízo. A identificação do participante nunca será tornada pública em caso algum, agindo-se em conformidade com as questões éticas adotadas pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e pela Comissão de Ética da Uma.

**Tema:** “O contributo da Educação Profissional para o Desenvolvimento da Região Autónoma da Madeira”

### **Objetivo Geral:**

- Compreender a relevância das políticas de educação e formação profissional para o desenvolvimento da Região Autónoma da Madeira.

### **Objetivos específicos:**

- Auscultar o entendimento do/a decisor/a político/a sobre o contributo das políticas de educação e formação profissional para o desenvolvimento da Região Autónoma da Madeira;
- Compreender qual a representação social do ensino profissional na região;
- Compreender o contributo dos cursos profissionais para a empregabilidade;
- Compreender o impacto da COVID-19 na escola e identificar as dificuldades;
- Conhecer a organização da oferta formativa;
- Conhecer a oferta formativa referente ao ano letivo 2019/2020.

<b>Designação dos blocos</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Questões</b>
<b>Bloco 1</b> Legitimação da entrevista Motivação do entrevistado	- Legitimar a entrevista. - Esclarecer o entrevistado sobre o estudo a realizar.	- Dar a conhecer os objetivos do estudo do estudo e a problemática; - Garantir a confidencialidade dos dados recolhidos;

		- Solicitar autorização para o registo áudio da entrevista.
<p><b>Bloco 2</b></p> <p>Políticas de educação e ensino profissional.</p>	<p>- Auscultar o entendimento face às políticas de educação e formação profissional enquanto estratégias para a elevação das qualificações da população.</p> <p>Considerando as estratégias formuladas pela estratégia europa 2020 para a educação e ensino profissional, no âmbito do Acordo de Parceria pelo programa operacional 14-20, estabeleceram-se objetivos de política regional no domínio do desenvolvimento do Potencial Humano, com a pretensão de mitigar os problemas ao nível da qualificação da população</p>	<p>Ao longo das últimas décadas, a definição de estratégias para elevar as qualificações da população têm permanecido nas agendas políticas.</p> <p>- De acordo com o Documento de Orientação Estratégica Regional (2018):</p> <p>- Em 2012 a taxa de abandono escolar precoce estava nos 29% face à meta formulada pelo quadro da Estratégia Europa 2020 de 10%, qual a taxa atual, especificamente em 2022?</p> <p>No seu entendimento, as políticas de educação e formação profissional.</p> <p>- Têm contribuído assegurar a permanência no sistema educativo dos jovens até aos 18 anos, garantindo o cumprimento da escolaridade obrigatória de 12 anos?</p> <p>- Qual a taxa de conclusão da escolaridade obrigatória alcançada em 2022?</p>
<p><b>Bloco 3</b></p> <p>Representação social do ensino profissional na RAM</p>	<p>- Compreender a atual representação social do ensino profissional na Região</p>	<p>- O ensino profissional enfrenta uma história de desvalorização social. No seu entendimento, qual o estado atual da reputação do ensino profissional na RAM?</p> <p>- No caso de se verificar alguma mudança, quais os fatores que a determinaram? – a família / as escolas / a sociedade?</p>

		<p>- Os jovens que frequentam o ensino profissional, ao longo das últimas décadas, caracterizam-se por serem alunos com um percurso de abandono e insucesso escolar. Esta contextualização ainda se verifica?</p> <p>Quando os alunos ingressam os cursos profissionais, têm como objetivo a sua inserção no mundo laboral ou pretendem continuar os estudos para o ensino superior?</p> <p>- O ensino profissional continua a ser uma segunda opção para os alunos?</p> <p>- Qual a taxa de conclusão do ensino profissional?</p> <p>Qual a taxa de desistência no ensino profissional?</p>
<p><b>Bloco 4</b></p> <p>Contributo dos cursos profissionais</p>	<p>- Compreender e identificar o contributo dos cursos profissionais para a empregabilidade</p>	<p>- Os cursos profissionais são um contributo para a empregabilidade? Se sim, em que medida?</p> <p>- Os alunos do ensino profissional (EP) têm um maior índice de empregabilidade do que os alunos que não são do EP?</p> <p>- Existem dados disponíveis que demonstrem esta situação e que possam ser utilizados para análise?</p>
<p><b>Bloco 5</b></p> <p>Oferta formativa</p>	<p>- Compreender a organização da oferta formativa.</p>	<p>- Que critérios e instrumentos são utilizados na escolha das áreas de formação de nível IV para a constituição da oferta formativa para o ano letivo 2019/2020?</p>

	<p>- Conhecer a oferta formativa referente ao ano letivo 2019/2020</p>	<p>- Que cursos profissionais de nível IV abriram no ano letivo 2019/2020?</p> <p>- A oferta formativa de nível IV para o ano letivo 2019/2020 fez corresponder às necessidades do mercado de trabalho e às aspirações dos jovens?</p> <p>- Na escolha da oferta formativa, é exequível conciliar as aspirações dos jovens com a adequação às necessidades do mercado de trabalho?</p> <p>- De que forma a escola se organizou ao nível de recursos humanos, materiais e de infraestruturas para poder oferecer os cursos profissionais</p>
<p><b>Bloco 6</b> Pandemia COVID-19</p>	<p>Compreender o impacto da COVID-19 na escola Identificar dificuldades</p>	<p>A pandemia da COVID-19 provocou a suspensão das atividades letivas presenciais, após o estado de emergência decretado em março de 2020.</p> <p>- Quais foram as dificuldades enfrentadas pela escola e em que medida estava preparada para lhes fazer face?</p> <p>- Quais foram as estratégias e as soluções encontradas pela escola e pelas estruturas de poder local e central para superar dificuldades e limitar problemas?</p> <p>- Quais as mudanças decorrentes deste cenário de excecionalidade que poderão contribuir para a melhoria da organização da escola, para o</p>

		<p>enriquecimento das práticas pedagógicas ou para a qualidade das aprendizagens?</p> <p>- Os professores e alunos demonstraram dificuldades ao nível das competências digitais?</p> <p>- No geral, considera que a escola possui uma ligação de rede (Internet) robusta, rápida e eficaz e com equipamentos tecnológicos adequados às exigências do ensino à distância?</p> <p>- As práticas pedagógicas foram forçadas a realizarem-se à distância durante um determinado período de tempo. Qual o balanço, desta metodologia?</p>
<p><b>Bloco 7</b> Informações Complementares</p>	<p>- Conhecer informações ou opiniões adicionais consideradas oportunas.</p> <p>- Dar oportunidade para algum esclarecimento adicional que o entrevistado não tenha tido a possibilidade de referenciar.</p>	<p>- Ouvir atentamente o entrevistado e explorar as novas informações colocando questões que permitam clarificar novas ideias.</p>
<p><b>Bloco 8</b> Final da entrevista</p>	<p>- Agradecer a disponibilidade e colaboração prestada.</p>	<p>- Manifestar apreço e importância pela colaboração e contributo do entrevistado para o sucesso do estudo.</p>

## **Apêndice 8.** Guião da Entrevista Semiestruturada aos/às DC

**Anonimato e confidencialidade:** A informação recolhida será apenas para fins deste estudo. Será assegurado o maior sigilo e anonimato dos participantes e as únicas pessoas que terão acesso aos dados recolhidos, são a investigadora e a orientadora deste estudo. Salienta-se que, pode desistir da sua participação a qualquer momento, sem que haja qualquer prejuízo. A identificação do participante nunca será tornada pública em caso algum, agindo-se em conformidade com as questões éticas adotadas pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e pela Comissão de Ética da Uma.

**Tema:** “O contributo da Educação Profissional para o Desenvolvimento da Região Autónoma da Madeira”

**Objetivo Geral:** Compreender a relevância das políticas de educação e formação profissional para o desenvolvimento da Região Autónoma da Madeira.

### **Objetivos específicos:**

- Recolher informações sobre como a escola se organiza e efetua parcerias para garantir a realização da FCT;
- Compreender a organização da escola e as parcerias com a comunidade;
- Compreender o contributo dos cursos profissionais para a empregabilidade;
- Conhecer as perceções sobre as competências adquiridas no âmbito da FCT;
- Conhecer os desafios provocados pela pandemia da COVID-19 face à realização da FCT.

<b>Designação dos blocos</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Questões</b>
<b>Bloco 1</b> Legitimação da entrevista Motivação do entrevistado	- Legitimar a entrevista. - Esclarecer o entrevistado sobre o estudo a realizar.	- Agradecer a disponibilidade e informar sobre as linhas gerais do trabalho de investigação. - Garantir a confidencialidade dos dados recolhidos;

		- Solicitar autorização para o registo áudio da entrevista.
<p><b>Bloco 2</b></p> <p>Formação em Contexto de Trabalho (FCT)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a organização da escola e as parcerias com a comunidade.</li> <li>- Recolher informações sobre como a escola se organiza e efetua parcerias para garantir a realização da FCT.</li> <li>- Relação da FCT com a empregabilidade.</li> <li>- Verificar as formas de divulgação da oferta formativa e seleção dos formandos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como se organiza a escola para garantir a realização da FCT aos alunos?</li> <li>- Como se procede a formalização da parceria entre a escola e as empresas para a realização da FCT?</li> <li>- As empresas mostram-se recetivas para a colherem os alunos?</li> <li>- Qual o contributo da FCT no desempenho dos cursos profissionais?</li> <li>- Que competências é que os alunos desenvolvem na FCT?</li> <li>- Os alunos desenvolvem conhecimentos teórico-práticos na escola antes de iniciarem a FCT?</li> </ul>
<p><b>Bloco 4</b></p> <p>A relação da FCT com a empregabilidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as perceções sobre as competências adquiridas no âmbito da FCT.</li> <li>- Compreender se há relação entre a FCT e a futura empregabilidade dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As empresas no âmbito da FCT promovem o desenvolvimento de competências essenciais que permitam uma boa preparação dos jovens para o mercado de trabalho em constante mudança?</li> <li>- Verifica-se alguma relação entre a realização da FCT e a futura empregabilidade dos alunos?</li> </ul>
<p><b>Bloco 5</b></p> <p>Desafios provocados pela pandemia da COVID-19</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender os desafios provocados pela Pandemia COVID-19;</li> <li>- Conhecer as estratégias e soluções encontradas pela escola.</li> </ul>	<p>A pandemia da COVID-19 provocou a suspensão das atividades letivas presenciais, após o estado de emergência decretado em março de 2020.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais foram as dificuldades enfrentadas pela escola no que diz respeito à</li> </ul>

		<p>concretização da Formação em Contexto de Trabalho?</p> <p>- Quais foram as estratégias e as soluções encontradas pela escola para superar dificuldades e limitar os constrangimentos que possam ter surgido?</p> <p>Tratando-se de uma componente de formação prática, como decorreu a FCT nos períodos de confinamento?</p> <p>- Os alunos realizaram as horas de FCT que estavam previstas para esse ano letivo? Quando as realizaram?</p> <p>- Caso tenha sido adiada a realização da FCT, essa medida influenciou a data prevista para o fim de curso?</p>
<p><b>Bloco 6</b></p> <p>Informações Complementares</p>	<p>- Conhecer informações ou opiniões adicionais consideradas oportunas;</p> <p>- Dar oportunidade para algum esclarecimento adicional que o entrevistado não tenha tido a possibilidade de referenciar</p>	<p>- Ouvir atentamente o entrevistado e explorar as novas informações colocando questões que permitam clarificar novas ideias.</p>
<p><b>Bloco 6</b></p> <p>Final da entrevista</p>	<p>- Agradecer a disponibilidade e colaboração prestadas.</p>	<p>- Manifestar apreço pelo apoio prestado e a importância da colaboração e contributo do entrevistado para o sucesso do estudo</p>

### **Apêndice 9.** Guião da Entrevista Semiestruturada ao/à DP

**Anonimato e confidencialidade:** A informação recolhida será apenas para fins deste estudo. Será assegurado o maior sigilo e anonimato dos participantes e as únicas pessoas que terão acesso aos dados recolhidos, são a investigadora e a orientadora deste estudo. Salienta-se que, pode desistir da sua participação a qualquer momento, sem que haja qualquer prejuízo. A identificação do participante nunca será tornada pública em caso algum, agindo-se em conformidade com as questões éticas adotadas pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e pela Comissão de Ética da Uma.

### **Apêndice 3 –** Guião da Entrevista Semiestruturada ao/à DC

**Tema:** “O contributo da Educação Profissional para o Desenvolvimento da Região Autónoma da Madeira”

**Objetivo Geral:** Compreender o contributo da Educação Profissional para o desenvolvimento da Região Autónoma da Madeira.

**Objetivos específicos:** - Compreender os desafios provocados pela Pandemia COVID-19.

<b>Designação dos blocos</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Questões</b>
<b>Bloco 1</b> Legitimação da entrevista Motivação do entrevistado	- Legitimar a entrevista. - Esclarecer o entrevistado sobre o estudo a realizar.	- Agradecer a disponibilidade e informar sobre as linhas gerais do trabalho de investigação. - Garantir a confidencialidade dos dados recolhidos; - Solicitar autorização para o registo áudio da entrevista.
<b>Bloco 2</b> Desafios provocados pela pandemia da COVID-19	- Compreender os desafios provocados pela Pandemia COVID-19.	Quais foram as dificuldades enfrentadas pela escola e em que medida estava preparada para lhes fazer face?

		Os professores e alunos demonstraram dificuldades ao nível das competências digitais?
	<p>- conhecer a capacidade de resposta da escola ao nível da ligação de rede (internet) e equipamentos tecnológicos.</p> <p>- Conhecer as estratégias e soluções encontradas pela escola.</p>	<p>-No geral, considera que a escola possui uma ligação de rede (Internet) robusta, rápida e eficaz e com equipamentos tecnológicos adequados às exigências do ensino à distância?</p> <p>- As práticas pedagógicas foram forçadas a realizarem-se à distância durante um determinado período. Qual o balanço, desta metodologia?</p>
	- Obter conhecimento sobre a organização da Formação em Contexto de Trabalho face aos constrangimentos da COVID-19.	Como foi organizada a Formação em contexto de Trabalho no período de suspensão das atividades presenciais? A escola conseguiu ultrapassar os constrangimentos para a realização desta componente de formação?
	Conhecer os aspetos positivos decorrentes das adaptações da escola.	Quais as mudanças decorrentes deste cenário de excecionalidade que poderão contribuir para a melhoria da organização da escola, para o enriquecimento das práticas pedagógicas ou para a qualidade das aprendizagens?
<b>Bloco 3</b> Informações Complementares	- Conhecer informações ou opiniões adicionais consideradas oportunas;	- Ouvir atentamente o entrevistado e explorar as novas informações colocando questões que permitam clarificar novas ideias.

	- Dar oportunidade para algum esclarecimento adicional que o entrevistado não tenha tido a possibilidade de referenciar	
<b>Bloco 4</b> Final da entrevista	- Agradecer a disponibilidade e colaboração prestadas.	- Manifestar apreço pelo apoio prestado e a importância da colaboração e contributo do entrevistado para o sucesso do estudo

## **Apêndice 10.** Guião da Entrevista Semiestruturada ao/à PA

**Anonimato e confidencialidade:** A informação recolhida será apenas para fins deste estudo. Será assegurado o maior sigilo e anonimato dos participantes e as únicas pessoas que terão acesso aos dados recolhidos, são a investigadora e a orientadora deste estudo. Salienta-se que, pode desistir da sua participação a qualquer momento, sem que haja qualquer prejuízo. A identificação do participante nunca será tornada pública em caso algum, agindo-se em conformidade com as questões éticas adotadas pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e pela Comissão de Ética da Uma.

**Tema:** “O contributo da educação Profissional para o Desenvolvimento da Região Autónoma da Madeira”

**Objetivos Geral:** Compreender a relevância das políticas de educação e formação profissional para o desenvolvimento da Região Autónoma da Madeira.

### **Objetivos Específicos:**

- Perceber se há adequação entre a oferta formativa e as necessidades do mercado de trabalho;
- Auscultar a atual representação do ensino profissional do ponto de vista das empresas;
- Auscultar a perceção do contributo dos cursos profissionais para o desenvolvimento da Região do ponto de vista das empresas.

<b>Designação dos blocos</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Formulário de questões</b>
<b>Bloco 1</b> Legitimação da entrevista Motivação do entrevistado	- Legitimar a entrevista. - Esclarecer o entrevistado sobre o estudo a realizar.	- Agradecer a disponibilidade e informar sobre as linhas gerais do trabalho de investigação. - Garantir a confidencialidade dos dados recolhidos; - Solicitar autorização para o registo áudio da entrevista.

<p><b>Bloco 2</b></p> <p>Cursos profissionais de nível IV</p>	<p>- Perceber se há adequação entre a oferta formativa e as necessidades do mercado de trabalho.</p>	<p>- A oferta formativa de dupla certificação de nível IV, disponibilizada pela escola pública profissional da RAM corresponde às necessidades do mercado de trabalho?</p> <p>- Quais as profissões do ponto de vista da competitividade da RAM, com maior escassez de profissionais com qualificação intermédia?</p>
	<p>- Compreender a atual representação do ensino profissional do ponto de vista das empresas.</p> <p>- Compreender o contributo dos cursos profissionais de nível IV para as empresas</p>	<p>- As empresas na Região valorizam a mão-de-obra qualificada pela via dos cursos profissionais?</p> <p>- Verifica-se alguma relação entre a realização da Formação Prática em Contexto de trabalho e a futura empregabilidade dos alunos nessas empresas?</p> <p>- A diversidade e a qualidade da oferta formativa disponibilizada pelas escolas profissionais públicas na RAM promovem o aumento das qualificações e competências dos jovens. Este investimento tem contribuído positivamente para o processo de crescimento económico das empresas da região?</p> <p>- Considera que a qualificação intermédia poderá ser um fator facilitador processo da inserção no mercado de trabalho?</p>
<p><b>Bloco 3</b></p> <p>Desenvolvimento da Região</p>	<p>- Compreender o contributo dos cursos profissionais para o desenvolvimento da Região</p>	<p>- A educação poderá ser vista como um investimento nas pessoas, prevendo-se um retorno positivo, ao nível do desenvolvimento pessoal, económico e social. O investimento que tem sido feito na RAM, especificamente no ensino profissional, já se verifica algum retorno positivo do ponto de vista económico, inserção no mercado de trabalho e integração social dos jovens?</p>

<p><b>Bloco 4</b> Informações Complementares</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer informações ou opiniões adicionais consideradas oportunas.</li> <li>- Dar oportunidade para algum esclarecimento adicional que o entrevistado não tenha tido a possibilidade de referenciar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouvir atentamente o entrevistado e explorar as novas informações colocando questões que permitam clarificar novas ideias.</li> </ul>
<p><b>Bloco 5</b> Final da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agradecer a disponibilidade e colaboração prestadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifestar apreço e importância pela colaboração e contributo do entrevistado para o sucesso do estudo.</li> </ul>