



## Cursos Técnicos Superiores Profissionais: As escolhas e expectativas dos estudantes

Carla Cruz<sup>a</sup>, & Leandro S. Almeida<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Psicóloga, Instituto Politécnico do Cávado e Ave.

<sup>b</sup> Instituto da Educação, Universidade do Minho. E-mail: leandro@ie.uminho.pt

Copyright © 2022.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License 3.0 (CC BY-NC-ND).

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>



Open Access

## Resumo

*Os cursos técnicos superiores profissionais (ciclo curto de estudos não conducente a grau académico) constituem a mais recente oferta introduzida no Ensino Superior em Portugal. Esta oferta formativa coloca a ênfase na aquisição de competências para ser bem-sucedido no desempenho profissional, antecipando-se o seu contributo claro para o desenvolvimento vocacional e de carreira dos jovens que os frequentam. Por outro lado, esta oferta formativa vai em linha com as políticas públicas de aumento da diversificação de formações no ES e, também, da diversificação dos estudantes. Neste artigo, caracteriza-se esta oferta formativa e tentamos conhecer as motivações e expectativas que sustentam a escolha dos estudantes que optam por este percurso formativo. Para além disto, tenta-se sinalizar alguns desafios que estes estudantes colocam às instituições, a par da identificação de medidas de intervenção junto aos estudantes para apoio à sua integração e sucesso académico, igualmente importa formar os professores do ES para saberem identificar e apoiarem expectativas profissionalizantes dos seus estudantes, ao mesmo tempo que a planificação do currículo e das aulas deve, de igual modo, atender às suas formas de aprender procurando que os esforços de democratização do acesso se estendam ao sucesso na formação e conclusão das formações.*

## Palavras-chave

Ensino superior, novos públicos, massificação, formação profissional técnica.

## Introdução

Desde a Revolução de 1974 que o Ensino Superior (ES) em Portugal tem vindo a sofrer várias transformações tendentes a promover a democratização do acesso a este nível de ensino e diversificação da sua oferta. Desde essa data, e até ao presente, várias políticas públicas algumas influenciadas por orientações internacionais, nomeadamente europeias, diversificaram a tipologia de cursos, de formas de ingresso e de públicos. Ao contrário de um ensino de elites, progressivamente o ES em Portugal aparece frequentado por grupos étnicos minoritários e por grupos socioculturais desfavorecidos.

Foram, pois, as políticas públicas que permitiram “expandir, dimensionar e diversificar o modelo de ensino existente” (Rodrigues, 2015, p.1). Fruto destas políticas, tem-se verificado a entrada e frequência de mais mulheres e alunos oriundos das classes trabalhadoras (primeira geração no ensino superior), mas também estudantes com necessidades educativas especiais, alunos internacionais (com especial destaque para os oriundos dos países de língua oficial portuguesa), de estudantes mais velhos e com atividade profissional e de Cursos de Especialização Tecnológica e, mais recentemente, dos Cursos Técnicos Superiores Profissionais. Em linha com outros países, em resposta à necessidade de maior equidade social e de um aumento do número de profissionais com formação académica superior, estas políticas quebraram uma tradição de elitização deste nível de ensino e marcaram o início de um novo ciclo pautado pela democratização e massificação (Almeida et al., 2012; Almeida & Vasconcelos, 2008; Casanova & Almeida, 2016; Farias & Almeida, 2020).

Na senda da expansão da oferta, alargamento e diversificação dos públicos que frequentam o ES em Portugal merece destaque, pela relevância e transformação do paradigma vigente as alterações introduzidas nas políticas de acesso por alguns diplomas legais. Referimo-nos ao Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março, e o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelo Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro, e ao Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto, que possibilitaram, respetivamente, o acesso aos alunos maiores de 23 anos através de concurso próprio assente numa avaliação de competências e motivações, sem necessidade de conclusão do ensino secundário, e a criação dos cursos de curta duração não conferentes de grau académico. Esta legislação promoveu o acesso de “novos públicos” e, ainda, a diversificação da própria oferta formativa do ES em Portugal.

Falando de modificações operadas nas últimas décadas no ES em Portugal, importa mencionar a alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo que possibilitou, em 2005, a implementação do Processo de Bolonha. Bolonha imprimiu, sobretudo, uma reorganização dos ciclos de estudos e diplomas associados, e, ainda, uma alteração significativa no modelo de ensino-aprendizagem. Mais concretamente, apostou-se num ensino potencializador do desenvolvimento global do estudante, numa lógica de desenvolvimento de competências técnico-científicas, mas também humanísticas e culturais, onde o estudante deve assumir papel ativo e central nesse processo (Silva, Ferreira, & Ferreira, 2017).

Ao nível do modelo de ensino-aprendizagem, a Declaração de Bolonha aproxima-se das leituras construtivistas presentes em vários modelos do desenvolvimento psicossocial na transição da adolescência para a idade adulta, a que corresponde a faixa etária dos jovens que

accedem ao ES (Ferreira et al., 2009; Soares et al., 2002; Ferreira, 2016; Silva, 2012; Silva et al., 2014). Com efeito, reportando-nos aos estudantes em transição para a idade adulta, o ES integra e potencia um conjunto alargado de experiências desenvolvimentais, cobrindo as áreas cognitiva, afetiva, social, vocacional e moral. Na linha da teoria de Chickering (1969; Chickering & Reisser, 1993), diversos vetores de desenvolvimento psicossocial associados ao assumir de novos papéis ou aquisição de competências podem caracterizar as vivências académicas dos jovens no ES. Assim, “o estudante universitário tem que desenvolver o sentido de competência, aprender a controlar os sentimentos negativos e a ser flexível, manter um equilíbrio entre a liberdade e a intimidade, encontrar a sua vocação, refinar crenças e valores e fazer compromissos” (Chickering & Reisser, 1993, p.35). Ou seja, ao longo do ES, o jovem estudante é desafiado a ganhar competências no lidar e compreender informação geral, resolver problemas, desenvolver o raciocínio e o pensamento crítico, gerir emoções, aumentar a autonomia ou estabelecer relações de intimidade, a título de exemplo. É também, no decurso do ES, que o jovem estudante “cimenta” a sua identidade, ou seja, tem maior consciencialização do que é, do que sente gerando maior estabilidade, integração do self e aceitação pessoal que se traduz na definição de um “sentido de vida”. Este sentido de vida operacionaliza-se na capacidade para estabelecer planos de ação, isto é, definir objetivos e prioridades ao nível dos interesses vocacionais e de vida.

Os contributos do ES para o desenvolvimento do jovem adulto decorrem do modo como estão estruturadas as atividades curriculares e de um conjunto alargado de outras oportunidades que lhe são proporcionadas (atividades extracurriculares, atividade física e desportiva, atividade associativa e participação em órgãos da instituição, participação em seminários e na sua organização, atividades de voluntariado ou convívio com os pares, entre outras) (Almeida & Soares, 2004; Almeida & Casanova, 2019). Em termos das atividades curriculares, a adoção de metodologias de ensino que atribuem ao estudante um papel ativo no processo de aprendizagem estimula o desenvolvimento da autonomia, autorregulação, interdependência e autoeficácia. A aposta na aprendizagem baseada em projetos, na integração de conhecimentos de diversas áreas e a realização de estágios estimulam o desenvolvimento dos interesses vocacionais e estabelecimento de objetivos e planos para os concretizar. A aprendizagem cooperativa permite ao estudante relações estáveis com os colegas, a confrontação de pontos de vista e uma aprendizagem mais alicerçada na co-construção de saberes e competências do que na simples justaposição de informação memorizada.

Uma das áreas do desenvolvimento psicossocial mais valorizadas no contexto do ES é o desenvolvimento vocacional ou, mais recentemente designado, desenvolvimento de carreira (Taveira, 2001). O acesso ao ES é entendido, e justificado, por muitos jovens e suas famílias como oportunidade de formação relevante para o acesso ao mundo profissional, algumas vezes para o exercício de uma atividade específica e promoção social inerente. As transições, por exemplo do ensino secundário para o ensino superior ou do ensino superior para o mercado de trabalho, são importantes fases de exploração e de tomada de decisões de índole vocacional e, de forma mais concreta, de desenvolvimento da carreira. Como refere Taveira

(2001), as instituições de ensino superior, como instituições educativas que são, devem promover atitudes, conhecimentos e competências nos estudantes que lhes permitam enfrentar os desafios sociais, através de competências de exploração e de tomada de decisão ou realizando escolhas vocacionais conscientes e ponderadas (Faria, Taveira, & Saavedra, 2008). Neste sentido, as instituições devem ser promotoras de desafios para que o estudante se sinta motivado a agir e a aumentar os seus níveis de competência e de autonomia, sendo muito importante que estas exigências ocorram também na área do desenvolvimento da carreira.

Neste artigo procedemos à apresentação e reflexão em torno dos cursos técnicos superiores profissionais (ciclo curto de estudos não conducente a grau académico), mais recentemente introduzidos na oferta do ES em Portugal. Esta oferta formativa coloca a ênfase na aquisição de competências para ser bem-sucedido no desempenho profissional, antecipando-se o seu contributo claro para o desenvolvimento vocacional e de carreira dos jovens que os frequentam. Por outro lado, esta oferta formativa vai em linha com as políticas públicas de aumento da diversificação de formações no ES e, também, da diversificação dos estudantes atendidos pela oferta formativa do ES. Mais concretamente, auscultando estudantes que frequentam estes cursos, pretendemos conhecer as motivações e expectativas que sustentam a sua escolha por este percurso formativo. Esta auscultação permite, também, identificar alguns desafios que estes estudantes colocam às instituições, assim como possíveis medidas de apoio à sua integração e sucesso académico. Consideremos relevante que os esforços colocados na democratização do acesso tenham correspondência nas taxas de sucesso na formação e na conclusão das formações.

### ***Os cursos técnicos superiores profissionais***

Em 46 anos ocorreram mudanças significativas no ES em Portugal, tendo-se registado um alargamento, embora nem sempre linear, no número e tipo de alunos que o frequentam. Aliás, uma análise mais detalhada sobre as políticas públicas ao longo desses anos permite-nos afirmar que foram tomadas medidas tendentes à contenção (como por exemplo a implementação de um sistema de *numerus clausus* na gestão do número de estudantes que podem anualmente aceder aos cursos e instituições, a redução da oferta educativa em algumas áreas) ou à expansão (como por exemplo a criação do Ensino Superior Politécnico, a legislação que promove o acesso aos Maiores de 23 ou, mais recentemente, a implementação dos cursos técnicos superiores profissionais). Dado o enfoque deste artigo na diversificação dos públicos nas instituições de ES e, em particular, nos cursos técnicos superiores profissionais, importa mencionar o esforço de Portugal no aumento da população adulta com formação académica superior nos últimos anos, em boa medida procurando atingir metas europeias.

Face à generalidade dos países da União Europeia e a vários países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Portugal possui um deficit de adultos com formação superior. Apesar dos esforços para aumentar a frequência de alunos no ES e as qualificações dos portugueses, Portugal continua longe dos valores registados em países

parceiros. Os dados do Relatório da OCDE publicados em 2018 confirmam a manutenção dessa situação, muito embora se tenha registado alguma aproximação nos últimos anos. Diziamos o Relatório que em Portugal apenas 37% dos alunos entre os 20 aos 24 anos estavam inscritos numa instituição de ES face aos 42% nos países da OCDE e aos 43% nos países da União Europeia. Na população portuguesa, com idades entre 25 a 34 anos, só 34% detém formação superior, e só 40% dos jovens de 20 anos frequentam o ES. Num esforço de aproximação aos índices encontrados noutros países parceiros, Portugal comprometeu-se a atingir, em 2030, uma taxa média de frequência de 60% dos jovens com 20 anos.

De forma a atingir tais objetivos, Portugal tem apostado na formação e na aprendizagem ao longo da vida e, no caso concreto do ES, criou novas ofertas formativas, predominantemente vocacionais, primeiramente através dos cursos de especialização tecnológica e, mais recentemente, dos cursos técnicos superiores profissionais (Ambrósio, Santos, & Fonseca, 2018). A opção pela criação nas instituições de ensino superior de cursos vocacionais visa “atender às necessidades da sociedade atual” (Ambrósio, Santos, & Fonseca, 2018, p.188), ou seja, responder às carências do mercado de trabalho por via do aumento das qualificações e competências dos trabalhadores e, simultaneamente, satisfazer as exigências de uma economia cada vez mais competitiva e global. Esta decisão impulsionou, mais uma vez, a diversificação de estudantes que progressivamente nos últimos anos acede ao ES em Portugal, ou seja, a expansão deste nível de ensino a “novos públicos” ou “públicos não tradicionais” (Valadas, Gonçalves, & Faisca, 2011).

A possibilidade de criação de um ciclo curto de formação no ensino superior está consagrada em Lei desde 1986 (Lei de Bases do Sistema Educativo), mais precisamente no nº1 do artigo 15º da Lei nº 46/86, de 14 de outubro, onde se afirma que “os estabelecimentos de ensino superior podem realizar cursos não conferentes de grau académico cuja conclusão com aproveitamento conduza à atribuição de um diploma”. Todavia, só em 2014, foram criados os cursos técnicos superiores profissionais (CTeSP), estando plasmados no Decreto-lei nº 43/2014, de 18 de março. Este diploma viria a ser alterado, estando agora os CTeSP enquadrados, do ponto de vista legal, pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelo Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro e pelo Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto. Os Cursos Técnicos Superiores Profissionais vieram, assim, substituir os cursos de especialização tecnológica e com eles:

*“pretende-se assim alargar e diversificar o espectro da oferta de ensino superior em Portugal e, por essa via, aumentar o número de cidadãos com qualificações superiores, contribuindo, desta forma, para um aumento da competitividade nacional. Estes cursos atenderão às necessidades da economia e das regiões em que serão ministrados, e poderão igualmente atrair novos públicos para o ensino superior, não só jovens como adultos, e, em particular, jovens provindos do ensino secundário profissional”* (Decreto-Lei nº 43/2014, de 14 de março).

Como facilmente se infere, tratam-se de cursos com um forte pendor profissionalizante e voltados para a satisfação de necessidades laborais, económicas e sociais próprias de uma

determinada região do país, devendo por isso ser desenhados em estrita articulação com o tecido económico e social da região, bem como instituições públicas com responsabilidades na área do emprego e das qualificações (artigo 8º do Decreto-Lei nº 43/2014, de 18 de março). Mais se acrescenta que esta formação e cursos são ministrados nos Institutos Superiores Politécnicos.

A escolha dos Institutos Politécnicos para ministrar este tipo de formação não está desligada do modelo binário de instituições que esteve na base da sua criação, em 1977, e que perdura até à atualidade. Ou seja, um modelo que considera os Institutos Politécnicos como um sistema de ensino superior de curta duração e cujo objetivo geral é:

*“assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de atividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de conceção, de inovação e de análise crítica”* (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986, cap. II, artigo 11º, nº3 e 4).

Os CTeSP constituem-se como um ciclo de estudos, com 120 créditos, sendo a sua duração de quatro semestres, ou seja, dois anos curriculares. Ao longo dos quatro semestres são ministradas unidades curriculares com componentes de formação geral e científica, formação técnica e formação em contexto de trabalho (estágio), ocorrendo este no quarto e último semestre (artigos 12º e 13º do Decreto-Lei nº 43/2014, de 18 de março). *Mas quem pode e como acedem os estudantes aos CTeSP?*

A legislação, já citada, estabelece que podem candidatar-se aos CTeSP, os “titulares de um curso de ensino secundário ou de habilitação legalmente equivalente; os titulares das provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos, realizadas, para o curso em causa, nos termos do Decreto-Lei nº 64/2006, de 31 de março”. Assim como se podem propor os “titulares de diploma de especialização tecnológica, de um diploma de técnicos superior profissional ou de um grau de ensino superior, que pretendam a sua requalificação”. Da mesma forma, como sucede com o regime de acesso para os M23, podem fazê-lo:

*“os estudantes que, tendo obtido aprovação em todas as disciplinas dos 10.º e 11.º anos de um curso de ensino secundário, ou de habilitação legalmente equivalente, e não tendo concluído o curso de ensino secundário, sejam considerados aptos através de prova de avaliação de capacidade a realizar pela instituição de ensino superior* (artigo 9 do Decreto Lei nº 43/2014, de 18 de março).

O diploma legal que cria os cursos técnicos superiores profissionais estipula ainda a forma de ingresso, sendo atribuída a cada instituição de ensino superior a responsabilidade para organizar o respetivo concurso, fixar e estabelecer as condições de ingresso (artigo 12º do Decreto-Lei nº 43/2014, de 18 de março). Por outro lado, pelo facto de os CTeSP serem considerados um ciclo curto de formação ligado ao 1º ciclo de estudos, os alunos que os finalizam podem aceder ao ensino superior, mais precisamente, a ciclos de estudos de

licenciatura e integrados de mestrado (artigo 37º do Decreto-Lei nº 43/2014, de 18 de março), sendo para o efeito criado um concurso especial.

Desde a sua criação, e de acordo com os dados da Direção Geral de Ensino Superior (DGES), 2021, já se inscreveram 47 221 estudantes. Segundo os dados oficiais, no ano letivo 20-21 e, apenas no sistema público de ensino, estavam inscritos 12.742 estudantes em CTeSP. Se a estes juntarmos os alunos que frequentam as instituições privadas de ensino superior, o número cifra-se nos 17.090 alunos matriculados, conforme Tabela 1.

**Tabela 1.** Evolução dos alunos inscritos nos CTeSP no ensino superior público e privado desde ano letivo 2014-2015 até 2020-2021.

Sistema de Ensino	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	20190-2020	2020-2021
Público	345	5.369	9.168	10.169	11.743	12.998	12.742
Privado	50	1.061	1.880	2.608	3.668	4.383	4.348
Total	395	6.430	11.048	12.777	12.777	17.381	17.090

Fonte: DGES, 2021.

Os dados da DGES em 2021 revelam ainda que, os CTeSP, independentemente do sistema de ensino frequentado, são predominantemente frequentados por homens (63%). No que respeita às idades, são os jovens (com idades compreendidas entre os 18 e os 21 anos) que mais elegem esta oferta formativa para aumentar as qualificações. Todavia, os dados oficiais revelam ao “longo dos anos, um decréscimo das camadas mais jovens e um aumento dos alunos com 26 anos ou mais” (DGES, 2021, p.32).

Os dados oficiais sobre a trajetória do estudante TeSP mostram que, um ano após o ingresso, 16% não foram encontrados no sistema, pelo que se pressupõe que tenham abandonado o sistema. Por outro lado, podemos concluir que em termos de género, os cursos técnicos superiores profissionais parecem ser mais atrativos para os rapazes do que para as raparigas e para os mais jovens (idades entre os 18 e os 21 anos).

Neste quadro, este trabalho pretende caracterizar os estudantes que escolhem os cursos técnicos superiores profissionais e, em concreto, perceber os motivos para a escolha desta opção formativa e as aspirações almejadas pelos jovens que a fazem. Ou seja, queremos perceber as razões da opção (porquê a escolha de um CTeSP) e perspetivas futuras (ingresso no mercado de trabalho, prosseguir estudos para 1º ciclo, ou ambos, isto é, exercer a profissão conciliando-a com a frequência académica). Para responder às questões delineadas, optou-se pela realização de um estudo exploratório de cariz qualitativo, no qual se pretende ouvir os seus principais atores (estudantes) acerca das atuais escolhas vocacionais e perspetivas futuras (aspirações), bem como dos significados construídos sobre essas opções.

## Métodos

### Participantes

No presente estudo participaram nove alunos, sendo seis rapazes e três raparigas, de CTeSP de uma instituição de ensino superior politécnico pública do norte de Portugal. Os estudantes frequentam cursos distintos, sendo 5 da área das tecnologias, 2 da gestão e 2 das artes. Em termos de idades, estão compreendidas entre os 18 e os 30 anos ( $M = 20.12$ ,  $DP = 3.57$ ), todos a frequentar o 1º ano curricular. Em termos de habilitações anteriores, todos os participantes possuem o 12º ano ou equivalente. No que respeita ao estatuto socioeconómico (ESE), verifica-se que 4 estudantes podem ser incluídos num ESE baixo e 5 num ESE médio. Trata-se, pois, de uma amostra de conveniência e intencional na medida em que todos frequentam o 1º ano de CTeSP, é a primeira vez que estão no ensino superior e a sua participação no estudo é voluntária após terem sido informados dos seus objetivos. A redução do estudo a nove estudantes, em parte, justifica-se por uma certa repetição da informação nos últimos entrevistados, ou seja, alguma saturação da informação recolhida à medida que decorriam as entrevistas.

### Instrumento

Foi realizada uma entrevista semiestruturada aos participantes, a qual foi efetuada em grupo registando-se por escrito as principais ideias apresentadas no decurso da entrevista.

### Procedimentos

Após informação acerca da natureza e objetivos do estudo exploratório, pediu-se aos alunos a sua participação, tendo sido garantido o anonimato das respostas. Foi então realizada a entrevista semiestruturada.

De seguida procedeu-se a análise do conteúdo dos registos agrupando-se as respostas obtidas em função das expectativas sinalizadas no discurso e comparando-as com as dimensões e tipologias identificadas na literatura em termos das expectativas que os alunos apresentam no acesso ao ES. O mesmo procedimento foi efetuado no que diz respeito aos objetivos futuros, isto é, depois de terminar o CTeSP.

## Resultados

Com base na análise do conteúdo das entrevistas apresentamos as categorias de expectativas encontradas. De acordo com as verbalizações dos participantes, as expectativas agrupam-se em três categorias: i) Formação para o emprego “adquirir conhecimentos e preparação para o emprego”; “a vertente prática do curso vai ajudar-me a arranjar um emprego mais facilmente”; “ter um estágio no final do curso é muito bom, vai ajudar a arranjar emprego”; ii) qualidade da formação “os conhecimentos que estou a adquirir são muito positivos, estou a aumentar e consolidar conhecimentos que já trazia do curso profissional”;

e, iii) qualidade da instituição “a escola tem bons laboratórios, boas máquinas que ajudam a fazer os trabalhos e a aprender melhor o que nos está a ser ensinado”.

No que respeita à perspetiva futura, ou seja, o que pretendem fazer após a conclusão do CTeSP, a análise de conteúdo permite agrupar as contribuições dos estudantes em duas categorias: i) os que apresentem uma ideia clara quanto ao que pretendem fazer, por exemplo, “no final quero ir trabalhar”, “gostava de pôr em prática os conhecimentos que estou a aprender”; e, em contraponto, ii) os que ainda não têm uma definição clara dos seus objetivos futuros, por exemplo, “ainda não sei... falta ainda algum tempo para decidir”, “quando entrei para o curso nem sabia que podia concorrer a uma licenciatura”, “não consigo responder a isso [o que pensa fazer no final do curso]”.

Este conjunto de respostas, sobretudo em relação à perspetiva futura destes jovens, sugere uma falta de exploração e de pensamento sobre as questões vocacionais que poderiam ter ocorrido no final da educação básica ou durante o ensino secundário. A linguagem pouco elaborada e fundamentada reflete necessariamente pouco desenvolvimento de carreira, ou seja, um discurso sobre a sua formação e futuro emprego de forma algo descoordenada e pouco implicada. Mesmo quando requestionados reformulando as suas respostas, o seu pensamento não evoluía para novas reflexões e respostas, sendo este um problema a que as IES devem estar atentas pois está presente numa determinada percentagem de estudantes que ingressam com pouca clareza de objetivos e baixa implicação na sua formação.

## Discussão e conclusão

Partindo do conteúdo das entrevistas realizadas constata-se que os estudantes dos cursos técnicos superiores profissionais apresentam expectativas pouco diversificadas, incidindo nas dimensões de preparação para o emprego e para o exercício de uma profissão. Não emerge nas entrevistas, pelo menos de forma tão explícita, expectativas mais orientadas para questões como o desenvolvimento pessoal, interpessoal e de cidadania. Assim, as expectativas centradas nas questões do acesso ao emprego por vida da qualificação profissional (possibilitada pela frequência deste tipo de formação) aliadas ao conteúdo das respostas quanto à perspetiva futura, ou objetivos futuros, – inserir no mercado de trabalho – parecem apontar que os objetivos de ingresso no ES para estes estudantes são, essencialmente, a obtenção um diploma que lhes permita aceder ao mercado de trabalho.

A heterogeneidade de alunos que ingressam no ES, de que os estudantes de CTeSP são apenas um exemplo, coloca vários desafios às instituições, pelo que foram criados serviços de apoio tendentes a responder às questões da adaptação e transição, mas também para responder aos alunos que apresentam lacunas na formação académica anterior, aos que denotam níveis baixos de motivação, aos que revelam escolhas vocacionais pouco claras ou, ainda, aos que demonstram pouco compromisso com as opções de curso (Casanova & Almeida, 2016; Gonçalves, Lucas, & Moura, 2016; Taveira et al., 2000).

Podemos assumir que a diversificação de públicos imprime desafios ao nível da integração e colhimento, no acompanhamento e orientação dos alunos, no apoio à transição

para o mercado de trabalho e ao nível da planificação e gestão institucional e pedagógica. Como atrás afirmamos, importa que às condições de maior incentivo e, inclusive, democratização do acesso ao ES se juntem as condições para que todos possam ter sucesso e concluir a sua formação. No que concerne à integração e acolhimento, o maior desafio é o de adaptar e contextualizar as práticas de acolhimento a este público. Com base na nossa experiência, parece ser necessário que, para além do conhecimento das estruturas físicas ou dos serviços disponibilizados no *campus*, os estudantes tenham a possibilidade de conhecer e interagir com os colegas mais velhos, que tenham a possibilidade de conhecer, por intermédio de testemunhos com ex-alunos, a estrutura curricular dos cursos, seus objetivos formativos e competências a desenvolver. Estas experiências poderão ser de muita utilidade, nomeadamente, para os alunos que apresentem interesses pouco definidos ou um projeto vocacional ainda pouco claro em virtude de fraca exploração ou de poucas escolhas e compromissos anteriores.

No que ao acompanhamento e orientação dos alunos diz respeito, importa avaliar a possibilidade de implementar programas de tutoria que permitam a identificação precoce das necessidades do estudante e agilização atempada de medidas (psicopedagógicas, métodos e hábitos de estudo, orientação vocacional, ou outras) que previnam o insucesso e a desmotivação e, por conseguinte, travem o abandono (recorde-se que, segundo os dados oficiais, 16% dos alunos no fim do primeiro ano num curso TeSP não se encontrava no ES), assim como programas que possam contribuir para a promoção do desenvolvimento pessoal e social destes estudantes. A promoção da permanência e sucesso dos estudantes passa muito pela qualidade dos processos pedagógicos inerentes ao ensino-aprendizagem. Por exemplo, em termos de planificação e gestão pedagógica é essencial que se aposte de forma clara e inequívoca em metodologias de ensino aprendizagem que coloquem o aluno no centro de todo o processo de ensino (Almeida, Araújo, & Martins, 2016). Para tal, é central que os docentes generalizem o uso de metodologias de ensino ativas que permitam ao aluno construir o conhecimento, pelo que se deve apostar em metodologias baseadas em projetos, na resolução de problemas, entre outras.

Finalmente, dada a especificidade destes cursos e destes “públicos” importa dar alguma atenção e apoio à transição destes estudantes para o mercado de trabalho. Diríamos tratar-se de uma dimensão crucial face à forma como os cursos estão estruturados e às suas finalidades (aumentar a qualificação dos trabalhadores e dar respostas às necessidades do mercado de trabalho da região). Neste sentido, importa que o trabalho de ligação às empresas e ao tecido empresarial seja permanente, podendo o mesmo ser efetuado através de visitas, feiras de emprego e estabelecimento de parcerias ou o desenvolvimento de projetos em interação.

## Referências

- Almeida, L. S., Ferreira, J. G., & Soares, A. P. (1999). Questionário de Vivências Académicas: Construção de e Validação de uma Versão Reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII (3), 181-207.
- Almeida, L. S., & Casanova, J. R. (2019). Desenvolvimento psicossocial e sucesso académico no Ensino Superior. In F. Veiga (Ed.), *Psicologia da Educação: Temas de Aprofundamento Científico para a Educação XXI* (pp.101–128). Climepsi Editores.
- Almeida, L. S., Marinho-Araújo, C. M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: Uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação da Educação Superior, Campinas*, 17(3), 899-920.
- Almeida, L. S., Araújo, A. M., & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos alunos do 1º ano: Variáveis intervenientes e medidas de atuação. In L. S. Almeida & R. Viera de Castro (Eds.), *Ser estudante no Ensino Superior. O caso dos estudantes do 1º ano* (pp.146-164). Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.
- Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Eds.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 15-40). Cabral.
- Almeida, L. S., & Vasconcelos, R. (2008). Ensino Superior em Portugal: Décadas de profundas exigências e transformações. *Inovación Educativa*, 18, 23-34.
- Ambrósio, S., Santos, L., & Fonseca, H. (2018). A permeabilidade entre o Ensino Vocacional e o Ensino Superior: análise dos percursos dos alunos dos Cursos de Especialização Tecnológica da Universidade de Aveiro. In A. Fragoso & S. Valadas (Eds.), *Estudantes “não-tradicionais” no Ensino Superior* (pp.187-208). Edição CINEP/IPC. <http://www.cinep.ipc.pt/attachments/article/186/miolo%20vol%206.pdf>
- Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Diversidade de públicos no Ensino Superior: Antecipando riscos na qualidade da adaptação e do sucesso académico em estudantes de 1º ano. *Psicologia, Educação e Cultura*, XX(1), 27-45.
- Decreto-Lei nº 64/2006, de 31 de março. Regulamenta as provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos, previstas no n.º 5 do artigo 12.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). *Diário da República n.º 57/2006*, Série I-A de 2006-03-21 (pp.2054-2056).
- Decreto-lei nº 74/2006. Regime jurídico de graus e diplomas no ensino superior. *Diário da República n.º 60/2006*, Série I-A de 2006-03-24 (pp. 2242-2257).
- Decreto-Lei nº 43/2014, de 18 de março. Cria os cursos técnicos superiores profissionais, como formação superior de curta duração não conferente de grau. *Diário da República n.º 54/2014*, Série I de 2014-03-18 (pp.2074-2081).
- Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro. Cria o diploma de técnico superior profissional e procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março, à quarta alteração ao Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 113/2014, de 16 de julho, *Diário da República n.º 176/2016*, Série I de 2016-09-13 (pp.3159-3191).
- Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto. Altera o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior. *Diário da República n.º 157/2018*, Série I de 2018-08-16 (pp. 4147-4182).
- Direção Geral do Ensino Superior (2021). Cursos Técnicos Superiores Profissionais| Relatório 2021. <https://www.dges.gov.pt/>
- Faria, L., Taveira, M. C., & Saavedra, L. (2008). Exploração e decisão de carreira numa transição escolar: Diferenças individuais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), 17-30.
- Farias, R. V., & Almeida, L. S. (2020). Expectativas académicas no ensino superior: uma revisão sistemática da literatura. *Revista E-PSI*, 9(1), 68-93. <https://revistaepsi.com/artigo/2020-ano9-volume1-artigo5/>
- Ferreira, M. A. G. A (2016). *Dinâmicas de desenvolvimento de estudantes de enfermagem*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve, Faro.

- Ferreira, I., Machado, C., Chaleta, E., Grácio, L., & Correia, R. (2009). Autonomia e rendimento académico em estudantes do ensino superior público. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp.5011-5020). Braga: Universidade do Minho.
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. Jossey-Bass.
- Gonçalves, I., Lucas, A., & Moura (2016). Identificação e Intervenção com alunos de baixo rendimento académico no ensino superior. In L.S. Almeida & R. Vieira de Castro (Eds.), *Ser estudante no Ensino Superior. O caso dos estudantes do 1º ano* (pp.93-122). Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.
- Lei nº 46/86, de Lei de Bases do Sistema Educativo, (1986) *Diário da República n.º 237/1986*, Série I de 1986-10-14 (pp.3067-3081).
- OECD. (2018). *Education at a glance*. OECD indicators.
- Rodrigues, M. L. (2015). Análise cronológica das políticas de ciência e de ensino superior. In M. Heitor & M. L. Rodrigues (Eds.), *40 anos de políticas de ciência e de ensino superior*. Almedina.
- Silva, S. L. R., Ferreira, J., & Ferreira, A. G. (2014). Vivências no ensino superior e perceções de desenvolvimento: Dados de um estudo com estudantes de ensino superior politécnico. *Revista E-PSI*, 4(1), 5-25. <https://revistaepsi.com/artigo/2014-ano4-volume1-artigo1/>
- Silva, S. L. R., Ferreira, J., & Ferreira, A. G. (2017). Desenvolvimento do estudante no ensino superior e evolução das perceções de mudança durante o percurso académico. In C. P. Albuquerque, A. L. Oliveira, A.M. Seixas, A. G. Ferreira, C. C. Santos, M. P. Paixão, & R. P. Paixão (Eds.), *O Ensino Superior Pós-Bolonha: Tempo de balanço, tempo de mudança* (pp.4-17). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Silva, S. L. R. (2015). Para a compreensão das práticas institucionais, o envolvimento e as perceções de desenvolvimento dos estudantes em contexto de ensino superior: A complementaridade de diferentes designs de investigação. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 8, 97-116.
- Silva, S. (2012). *Dinâmicas de envolvimento e de desenvolvimento do estudante do ensino superior*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Soares, A., Almeida, L., & Ferreira, J. (2002). Contributos para a validação do Inventário de Desenvolvimento da Autonomia de IOWA com estudantes universitários portugueses. *Psicologia e Educação*, 1 (1-2), 91-106.
- Taveira, M. C. (2001). Exploração vocacional: Teoria, investigação e prática. *Psychologica*, 26, 5-27.
- Taveira, M. C., Maia, A., Santos, L., Castro, S., Couto, S., Amorim, P., Rosário, P., Araújo, S., Soares, A. P., Oliveira, H., & Guimarães, C. (2000). Apoio psicossocial na transição para o ensino superior: Um modelo integrado de serviços. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. Vasconcelos, & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o ensino superior* (pp.223-230). Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Valadas, S. T., Gonçalves, F., & Faisca, L. (2011). Perfis de aprendizagem de estudantes do Ensino Superior: Abordagens ao estudo, conceções de aprendizagem e preferências por diferentes tipos de ensino. *Análise Psicológica*, 3 (XXIX), 369-389.

## Higher Technical Professional Courses: Students' choices and expectations

### Abstract

*Professional higher education technical courses (short cycle of studies not leading to an academic degree) are the most recent offer introduced in Higher Education in Portugal. This training emphasizes the acquisition of skills to be successful in professional performance, anticipating its clear contribution to the vocational and career development of the young people who attend them. On the other hand, this training offer is in line with public policies to increase the diversification of training in HE and also the diversification of students. In this paper, this training offer is characterized and the motivations and expectations that support the choice of students by this training option are analyzed. In addition, we try to point out some challenges that these students pose to institutions, along with the identification of intervention measures to support their integration and academic success, it is also important to train ES teachers to know how to identify and support students' expectations. While planning of the curriculum and classes must, likewise, they must take into account students' learning strategies, ensuring that efforts to democratize access extend to success in training and completion of training.*

### Key words

Higher education, new publics, massification, professional technical training.

*Received: 15.01.2022*

*Revision received: 14.03.2022*

*Accepted: 18.03.2022*