Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Sofia Pinto Braga

A inserção profissional de diplomados de uma escola profissional - um estudo de caso

fevereiro de 2026

A inserção profissional de diplomados de uma escola profissional - um estudo de caso
Ana Sofia Pinto Braga
UMinho | 2026

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Sofia Pinto Braga

A inserção profissional de diplomados de uma escola profissional - um estudo de caso

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação
Área de especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria de Fátima Magalhães Antunes Gonçalves Teixeira

fevereiro de 2026

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição

CC BY

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Agradecimentos

Após terminar esta etapa de momentos desafiantes, quero agradecer àqueles de alguma forma, direta ou indiretamente, me ajudaram a que conseguisse chegar ao resultado.

Quero começar por agradecer à minha orientadora, Doutora Fátima Antunes, que sempre esteve disponível para as minhas dúvidas e ânsias, que me motivou e sempre prestou ajuda na elaboração deste trabalho, que me orientou e que sempre se prontificou demonstrando sempre simpatia e profissionalismo.

Agradeço a toda a Escola que me acolheu da melhor forma possível, fazendo com que me sentisse sempre parte do grupo. Faço um agradecimento muito especial ao meu acompanhante de estágio, por todas as oportunidades que me ofereceu, pelo carinho e amizade, foi um pilar importante durante este tempo.

Aos meus pais e irmão pela paciência, pela dedicação e carinho que sempre demonstraram, não apenas nesta etapa, mas em todos os momentos.

Aos meus amigos pela paciência infinita, pelos dias bons e menos bons, e pela motivação para continuar este relatório.

A todos, muito obrigada!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

A inserção profissional de diplomados de uma Escola Profissional – um estudo de caso

Resumo

A investigação desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação – Especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos – teve como objetivo diagnosticar necessidades e identificar oportunidades de melhoria na formação de uma escola profissional, com vista a aumentar a empregabilidade dos diplomados na área de formação.

Inicialmente, ponderou-se analisar a taxa de satisfação dos alunos com o curso, que, embora não atinja a meta definida, não é baixa. Contudo, a reduzida participação dos alunos nos questionários de avaliação interna compromete a fiabilidade dos resultados e impede a formulação de conclusões generalizáveis. Além disso, os instrumentos utilizados apresentam indicadores pouco elucidativos, não permitindo recolher sugestões de melhoria nem captar de forma aprofundada a perceção dos alunos sobre o curso, a formação ou a escola.

Assim, o método qualitativo revelou-se fundamental para o estudo. A análise da documentação de garantia da qualidade evidenciou que as taxas de empregabilidade e de conclusão dos cursos se encontram abaixo das metas definidas. O estudo procurou compreender as causas desses resultados, analisando fatores como a satisfação dos alunos, as condições socioeconómicas, as motivações, as condições de trabalho e a relação entre oferta e procura profissionais no mercado de emprego. Foram realizadas entrevistas a catorze diplomados e a dois docentes, aliando conversas informais com três orientadores dos locais de estágio de modo a obter uma visão integrada das perspetivas dos intervenientes.

Em síntese, a investigação procurou responder à seguinte questão central: Como aumentar a percentagem de diplomados empregados na área de formação do ensino profissional? Os resultados evidenciaram a importância de uma formação profissional que una competências técnicas e sociais, destacando pontos fortes como a realização de estágios, a qualidade do ensino e o ambiente escolar, bem como a necessidade de reforçar a preparação para o prosseguimento de estudos e de promover maior participação dos alunos na avaliação da formação.

Palavras-chave: empregabilidade; formação profissional; gestão da formação

The professional integration of graduates from a Vocational School – a case study

Abstract

This research, conducted within the scope of the Master's Degree in Education – Specialization in Training, Work, and Human Resources, aimed to diagnose needs and identify opportunities for improvement in the training practices of a vocational school, with the ultimate goal of enhancing the employability of graduates within their professional field.

At first, the study considered analyzing students' satisfaction with their courses. Although satisfaction levels did not reach the target set by the institution, they were not particularly low. However, the limited participation of students in internal evaluation surveys compromised the reliability of the results and hindered the formulation of generalizable conclusions. Moreover, the instruments used contained indicators that were not sufficiently informative, failing to collect meaningful suggestions for improvement or to capture students' perceptions of the course, the training process, and the school experience in depth.

Given these limitations, a qualitative approach was deemed fundamental. The analysis of quality assurance documentation revealed that both employability and course completion rates fell short of institutional benchmarks. The study therefore sought to understand the underlying causes of these outcomes by examining factors such as student satisfaction, socioeconomic conditions, motivation, working conditions, and the balance between labor market supply and demand. Semi-structured interviews were conducted with fourteen graduates and two teachers, complemented by informal discussions with three internship supervisors, in order to obtain an integrated understanding of the different stakeholders' perspectives.

In summary, the research aimed to address the following central question: How can the proportion of vocational graduates employed in their field of study be increased? The findings underscored the importance of vocational education that integrates both technical and social competences, highlighting strengths such as the implementation of internships, the quality of teaching, and the school environment. At the same time, the study identified the need to strengthen preparation for further education and to foster greater student participation in the evaluation of training processes.

Keywords: employability; vocational education and training; training management

Índice

Lista de abreviaturas x
Índice de Figuras xi
Índice de Tabelas xi
Índice de Gráficos xi
1. Introdução 1
2. Enquadramento Contextual do Estágio 3
2.1. Caracterização da instituição 3
2.2. Caracterização do público-alvo 8
2.3. Diagnóstico de necessidades/interesses 10
2.4. Objetivos da intervenção / problema de investigação 13
2.5. Outras atividades de carácter interventivo e investigativo desenvolvidas ao longo do estágio 14
3. Enquadramento teórico da Problemática do Estágio 18
3.1. Educação vs. Formação 18
3.2. Caminhos da Educação e Formação na Europa 20
3.3. A garantia da qualidade em Educação e Formação Profissional (EFP) 23
3.4. A inserção profissional dos jovens 30
3.5. Caminhos do Ensino Secundário Profissional e Inserção Profissional 34
3.6. Evolução do ensino profissional no ano letivo 2022/2023 37
3.7. A empregabilidade dos estudantes dos cursos profissionais 38
3.8. Desafios e oportunidades do ensino profissional 40
3.9. Estrutura dos Cursos Profissionais 43
4. Enquadramento Metodológico do Estágio 46
4.1. Definição do paradigma de intervenção/investigação 46
4.2. Seleção do método e das técnicas de intervenção/investigação 48
4.3. Técnicas de recolha de dados 50
4.4. Análise documental 51
4.5. Observação participante 52
4.6. Notas de campo 53
4.7. As entrevistas semi-estruturadas 54
4.8. As conversas informais 57

4.9. Técnica de análise da informação recolhida com as entrevistas: análise de conteúdo 58
4.10.Amostra..... 59
5. Apresentação e Discussão do Processo de Investigação/Intervenção.....64
I. Motivações para o curso..... 70
1.1. Percurso anterior ao secundário..... 70
1.2. Formas de conhecimento da escola e da oferta formativa 71
1.3. Motivações para frequentar o curso profissional 72
II. Satisfação com o curso 73
2.1. Desempenho escolar no secundário 73
2.2. Estágio em contexto laboral 73
2.3. Pontos positivos do estágio 74
2.4. Pontos negativos do estágio 75
2.5. Pontos positivos da formação..... 76
2.6. Pontos negativos da formação 78
2.7. Pontos a melhorar na escola/formação 79
2.8. Atividades práticas curriculares 80
2.9. Opinião sobre Empreendedorismo 81
2.10. Preparação para o prosseguimento de estudos 81
2.11. Preparação para o mercado de trabalho 83
2.12. Facilidade para integrar mercado de trabalho 84
III. Motivações para trabalhar na área/fora da área e/ou prosseguir estudos 84
3.1. Intenções após concluir o curso 84
3.2. Razões para terem ingressado no mercado de trabalho ou estarem à procura de emprego..... 85
3.3. Tempo de desemprego..... 86
3.4. Trabalha na área..... 87

3.5. e 3.6. Pontos positivos e negativos de trabalhar na área 88
3.7. Trabalho fora da área 88
3.8. e 3.9. Pontos positivos e negativos no emprego fora da área 89
3.10. Preferência de emprego na área ou fora da área de formação 89
3.11. Motivações para preferência de emprego na área ou fora da área 90
3.12. Como procura trabalho? 91
3.13. O que motivaria para emprego na área? 92
3.14. Prosseguimento de estudos para o ensino superior 93
3.15. Motivação para seguir o curso superior 93
3.16. Objetivos para o futuro 94
5.1. Perceções dos orientadores dos locais de estágio 95
5.2. Perceções dos docentes relativamente à formação e inserção profissional 98
5.3. Breve síntese do estudo 99
6. Considerações Finais 106
7. Bibliografia 109
8. Apêndices 120
8.1. Apêndice 1 - Atividades mais relevantes de cariz interventivo e investigativo realizadas no estágio 120
8.2. Apêndice 2 – Declaração de consentimento informado 123
8.3. Apêndice 3 – Guião de Entrevista aos Diplomados 125
8.4. Apêndice 4 – Guião de entrevista aos docentes 129
8.5. Apêndice 5 – Aspetos a considerar nas conversas informais com orientadores dos locais de estágio 133
8.6. Apêndice 6 – Perceções dos orientadores relativamente à formação, estágios e inserção profissional dos alunos do curso de TAS, TAP E ASC 134
8.7. Apêndice 7 - Perceções dos docentes relativamente à formação e inserção profissional 136
9. Anexos 138
9.1. Anexo 1 – Avaliação interna e externa – comparação em função de elementos-chave 138

Lista de abreviaturas

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

ASC – Animador/a Sociocultural

CCH – Cursos Científico-Humanísticos

CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações

CP – Cursos Profissionais

EFA – Educação e Formação de Adultos

ESP – Ensino Secundário Profissional

FCT – Formação em Contexto de Trabalho

TAP – Técnico/a de Apoio Psicossocial

TAS – Técnico/a Auxiliar de Saúde

UFCD - Unidades de Formação de Curta Duração

Índice de Figuras

Figura 1 - Organograma da Escola Profissional Oficina do Saber 7

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Caraterização da amostra de diplomados por turma e situação socioprofissional, até ao momento da entrevista 61

Tabela 2 - Caracterização da amostra de docentes por funções, tempo de serviço, turmas em que leciona e áreas que ensina 62

Tabela 3 - Caracterização da amostra de orientadores dos locais de estágio por contexto de trabalho, função e cursos que orienta 63

Tabela 4 - Categorias e subcategorias, a sua descrição e respetivo objetivo de recolha de informação 65

Tabela 5 - Referências às formas como conheceram a escola e a formação 71

Tabela 6 - Locais de estágio dos entrevistados nos três anos de formação 73

Tabela 7 - Opinião dos diplomados acerca do empreendedorismo e de terem um negócio por conta própria 81

Tabela 8 - Número de diplomados que preferem trabalhar na área ou fora da área de formação. 90

Tabela 9 - Estratégias de procura de emprego dos entrevistados 91

Tabela 10 - Cursos superiores dos diplomados 93

Tabela 11 - Motivações dos diplomados face o curso superior que decidiram frequentar 94

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Número de diplomados por período de desemprego 86

Gráfico 2 - Situação dos diplomados face ao trabalho na área 88

Gráfico 3 - Situação dos diplomados face ao trabalho fora da área 89

1. Introdução

O estágio realizou-se no âmbito do segundo ano do Mestrado em Educação, na área de especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos da Universidade do Minho, e decorreu na Oficina do Saber – Escola Profissional[1], situada no Município de Beirais. Esta instituição, fundada há cerca de três décadas, pertence à Associação Orienta-te, uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) sem fins lucrativos. A associação surgiu por iniciativa do Governo Civil de Beirais e do Núcleo Distrital do Projeto VIVA+, com o propósito de apoiar jovens e famílias, promover o desenvolvimento comunitário e a saúde, através da criação de serviços de prevenção, tratamento e reinserção social de pessoas toxicodependentes, bem como valorizar a educação e a formação profissional.

De acordo com o Documento Base da escola para o alinhamento com o Quadro EQAVET, os cursos ministrados pela escola foram concebidos para formar técnicos intermédios nas áreas da intervenção psicossocial e da saúde, junto de populações vulneráveis. Atualmente, a escola apresenta uma oferta educativa que contempla três cursos profissionais: Técnico de Apoio Psicossocial, Animador Sociocultural e Técnico Auxiliar de Saúde. Como referido no site oficial da instituição, desde 2020, a escola é certificada com o Selo de Garantia da Qualidade EQAVET[2], implementando práticas de gestão que aperfeiçoam a formação profissional.

Considerando a natureza abrangente do Mestrado em Educação, optou-se por investigar a inserção profissional dos diplomados da escola, temática enquadrada nas dimensões da Formação e do Trabalho. Após análise da situação institucional — nomeadamente a baixa taxa de empregabilidade dos diplomados — e em articulação com o Acompanhante de estágio, identificou-se este tema como relevante para ambas as partes, atendendo também ao carácter social e educativo da Escola e ao perfil do seu público-alvo. Assim, pretendeu-se compreender, na perspetiva dos diplomados:

---

[1] Todas as designações que se seguem de instituições e outras entidades são fictícias, respeitando as Normas da Universidade do Minho relativas à confidencialidade e anonimato, no cumprimento das regras de proteção de dados (Despacho VRT-LL - 07/2020).

[2] O EQAVET (European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training, e em português, Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para a Educação e Formação Profissional) é o instrumento de referência para promover e monitorizar o aperfeiçoamento dos sistemas europeus de ensino e formação profissional. O Guia para o Processo de Alinhamento com o Quadro EQAVET está disponível em: http://www.qualidade.anqep.gov.pt/PDF/Guia_Alinhamento_EQAVET/Guia_Alinhamento_QuadroEQAVET.pdf

a) as causas pessoais e socioeconómicas que influenciaram a escolha da escola e do curso;

b) o nível de satisfação e motivação dos alunos durante a formação;

c) os fatores que conduziram à decisão de prosseguir estudos ou ingressar no mercado de trabalho; e

d) sugestões de melhoria institucional que possam reforçar a motivação e a empregabilidade dos diplomados.

O objetivo central do estágio consistiu em colaborar no reforço do sistema de garantia da qualidade da instituição, realizando um diagnóstico de necessidades que recolhesse o feedback de alunos, formadores e empregadores. Este processo visou compreender a inserção profissional dos diplomados, analisar a adequação da formação às exigências do mercado e avaliar a satisfação e motivação dos formandos relativamente à formação recebida.

Neste contexto, verificou-se uma estreita colaboração com o Grupo Dinamizador da Qualidade, composto pelo responsável da qualidade, pela psicóloga do Gabinete de Inserção na Vida Ativa (GIVA), pela técnica de qualidade, por um docente e pela chefe dos serviços administrativos. Este grupo é responsável pela definição de metas e estratégias, monitorização e avaliação de resultados, recolha e tratamento de dados através de instrumentos como questionários e plataformas digitais (nomeadamente a SIGO), e elaboração de relatórios e ações de melhoria contínua.

A investigação desenvolvida assentou no método de estudo de caso, procurando compreender a realidade específica da instituição. A recolha de dados foi de natureza qualitativa, baseada em entrevistas a 14 diplomados, dois docentes e conversas informais com três orientadores de estágio.

Quanto à estrutura, o relatório organiza-se em seis capítulos. O primeiro, Introdução, apresenta o tema, o contexto e a pertinência do estágio, bem como a estrutura do relatório. O segundo, Enquadramento Contextual do Estágio, caracteriza a instituição, o âmbito da intervenção e os participantes, descrevendo as atividades desenvolvidas e a problemática estudada. O terceiro capítulo, Enquadramento Teórico, analisa contributos conceptuais relevantes sobre educação, formação, qualidade, ensino profissional e inserção dos jovens no mercado de trabalho. O quarto, Enquadramento Metodológico, explicita os objetivos, a metodologia qualitativa e o estudo de caso, as técnicas de recolha de dados (observação, entrevistas e análise documental), os recursos e as limitações, bem como a caracterização da amostra. O quinto capítulo, Apresentação e Discussão do Processo de Investigação-Intervenção, descreve o trabalho realizado e discute os resultados, com base na análise de conteúdo e

nos referenciais teóricos. Por fim, o sexto capítulo, Considerações Finais, apresenta uma análise crítica dos resultados e das suas implicações, destacando o impacto do estágio a nível pessoal, institucional e científico.

2. Enquadramento Contextual do Estágio

2.1. Caracterização da instituição

A Escola Profissional Oficina do Saber (EPOS) é um estabelecimento privado de ensino profissional situada no Município de Beirais, fundada há cerca de três décadas, tendo como instituição proprietária a Associação Orienta-te, uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos.

Com o intuito de dar resposta ao fenómeno do abuso de substâncias ilícitas em expansão que se iniciou nos anos 70 (SICAD, *Histórico*, 2023), a Associação Orienta-te surge como uma resposta pública, criada por iniciativa de um grupo de personalidades da Cidade de Beirais, do Governo Civil, do Núcleo Distrital e dos serviços dos comportamentos aditivos e dependências. O enfoque da Associação foi orientado para as áreas da Prevenção, Tratamento e Redução de Riscos e Minimização de Danos, as quais se refletem nas suas sete valências[3]:

a) Comunidade de Inserção: Resposta social no Bairro do Luar, que compreende a operacionalização de um conjunto de ações integradas para inserir social e profissionalmente determinados grupos marginalizados, i.e. ex-reclusos, toxicodependentes em recuperação, prostitutas(os), beneficiários do RSI, entre outros.

b) Comunidade Terapêutica: Oferece uma resposta especializada, onde se procura ajudar pessoas com comportamentos aditivos a reaprenderem a viver sem substâncias lícitas e ilícitas, alcançando uma completa reintegração na vida social.

c) Equipa de Intervenção Direta: Desenvolve a sua ação junto da população em situação de exclusão social/pobreza extrema, com ou sem consumos de substâncias psicoativas (SPA), procurando estabilizar o comportamento problemático do indivíduo. Numa lógica de redução dos riscos e minimização dos danos, a equipa realiza troca de material asséptico (seringas, toalhetes, ampolas de água bidestilada e filtros), distribui preservativos e presta apoio psicossocial. O apoio mencionado

[3] Informação retirada do Plano de Atividades e Orçamento 2023 e site da Associação Orienta-te.

concretiza-se em encaminhamentos para instituições que assegurem necessidades básicas, prestem cuidados de saúde e/ou promovam a inserção social dos utentes (por exemplo, Hospitais, Centros de Respostas Integradas, Segurança Social, entre outras). A Equipa é financiada através de um Acordo de cooperação com a Segurança Social.

d) Equipa de Rua: Promove estilos de vida saudável através do desenvolvimento de atividades educativas de animação sociocultural, dirigidas a crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social, para contrariar a tendência crescente do absentismo escolar, abandono escolar precoce e comportamentos desviantes. Esta valência é financiada através de um Acordo de cooperação com a Segurança Social.

e) Escola Profissional – Oficina do Saber (EPOS)

f) Gabinete de Apoio: Dirige a sua ação para cidadãos consumidores que, num dado momento, não revelam motivação suficiente para parar consumos (abstinência) e, por isso, estão incapazes de aderir a programas estruturados e continuados. Mantém contacto com os toxicodependentes de rua, contribuindo para diminuir o seu elevado grau de marginalização e delinquência e apoiando-os na satisfação das necessidades humanas básicas. Para além de incentivar ao tratamento, protege a saúde individual e coletiva, designadamente na prevenção de doenças infeciosas transmissíveis por via endovenosa e sexual. O gabinete é financiado pelo Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e Dependências (SICAD), através de um Acordo de cooperação com a Segurança Social.

g) Projeto Caminhos: Consiste num gabinete de apoio móvel para a prestação de cuidados indiferenciados a consumidores de substâncias ilícitas em situação de precariedade ou rutura individual, familiar, profissional e social. Presta os seguintes serviços aos utilizadores: avaliação psicossocial; avaliação médica; troca de kits de material asséptico e distribuição de preservativos; acompanhamento médico e psicossocial; encaminhamento para estruturas e serviços que garantam continuidade de cuidados; cuidados de enfermagem; programa de baixo limiar de exigência e satisfação das necessidades humanas básicas (cuidados de higiene e de alimentação básica). Este projeto é financiado pelo Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e Dependências (SICAD) e apoiado por quatro freguesias do concelho de Beirais.

Na prossecução dos fins estatutários, os fundadores da Associação priorizaram as áreas de atuação da saúde e da educação, inseridas num Projeto Integrado de Apoio a pessoas com Comportamentos Aditivos e Dependências, que implicou a criação de uma rede de respostas

comunitárias com estruturas de prevenção, tratamento, reinserção e redução de riscos e minimização de danos, as quais foram supramencionadas. A Escola foi criada, iniciando um projeto de formação profissional para técnicos intermédios na área dos cuidados sociais e da saúde, especializado nos fenómenos da sociedade contemporânea – toxicodependência, delinquência, pobreza, marginalidade e exclusão social.

A sua atividade não foi desenvolvida sempre nas mesmas instalações, tendo existido alguns obstáculos à formação enquanto se procurava novas instalações, e durante a transformação dos locais em espaços adequados à função de escola. Apenas em 2016, a Escola passou a dispor de espaços considerados necessários e específicos para o funcionamento dos seus cursos e atividades letivas, os quais foram avaliados positivamente pelos alunos, encarregados de educação, corpo docente e funcionários da Escola.

O financiamento da escola é assegurado pelo ministério da educação, através de verbas provenientes do fundo social europeu. Trata-se um estabelecimento de natureza privada, com autonomia pedagógica, administrativa e financeira, que prossegue fins de interesse público.

Atualmente, a EPOS apresenta uma oferta educativa que contempla três cursos profissionais: Técnico/a de Apoio Psicossocial, Animador/a Sociocultural e Técnico/a Auxiliar de Saúde. A Escola tem capacidade para 150 alunos, sendo que no presente ano letivo (2023/2024) conta com 90 alunos matriculados (divididos em cinco turmas). No ano letivo 2007/2008 existiu ainda um curso de Educação e Formação (nível 2) de Agente de Geriatria, respondendo às necessidades do mercado laboral. Este curso exigia como habilitação mínima de acesso o 6º ano de escolaridade, conferindo aos alunos que concluam a formação o 9º ano de escolaridade e uma certificação profissional de nível 2.

Para ingressar nos cursos disponíveis é necessária habilitação mínima de 9.º ano de escolaridade, e se os alunos cumprirem todos os módulos previstos no plano curricular e realizarem a Prova de Aptidão Profissional adquirem uma dupla certificação:

– Académica – equivalência ao 12.º ano de escolaridade, o que garante o acesso ao ensino superior;

– Profissional – qualificação profissional de nível 4, segundo a classificação da União Europeia.

A procura de interação com as instituições do tecido social e empresarial local é algo que a Escola sempre ambiciona e que se traduz no empenho dos parceiros da EPOS, que constituem importantíssimos atores sociais do concelho. A sua missão projeta no futuro a continuação de prestação

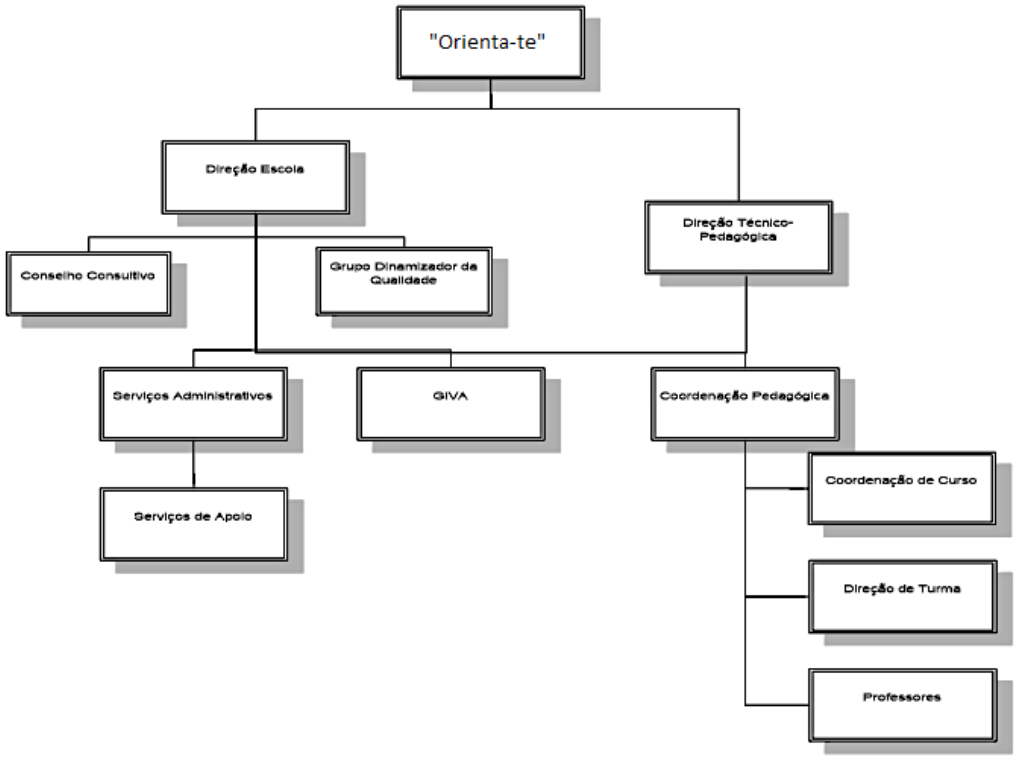
de serviços educativos de excelência aos seus alunos, qualificando-os para o exercício profissional e para o prosseguimento de estudos, no respeito absoluto pela sua individualidade. Relativamente à visão, a EPOS pretende ser uma referência a nível nacional no ensino profissional da área dos cuidados sociais e de saúde em termos de ética, humanismo, qualidade, confiança, criatividade e excelência. No que diz respeito aos valores, a sua cultura organizacional assenta no humanismo, na excelência, na centralidade no aluno, na procura incansável de resultados, no rigor intelectual, na responsabilidade e no espírito de equipa, e ainda no respeito e na humildade. Como se pode reparar, a Escola enfatiza bastante os valores de humanismo, pois é extremamente necessário reconhecer a dignidade humana dos alunos, compreendendo a complexidade e relevância da sua história individual, familiar e social. Das atribuições e competências da Escola, destaca-se a promoção do emprego e do contacto próximo com o mercado de trabalho, articulando com instituições económicas, profissionais, associativas, sociais e culturais da região. Dada a sua dimensão, pode-se afirmar que se trata de uma escola que se assume como um espaço onde a proximidade e o acompanhamento individualizado de cada aluno são valorizados[4].

No que se refere aos Recursos Humanos, a Escola tem um quadro de pessoal composto por 29 trabalhadores, dos quais 21 são do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Para além disso, é possível afirmar que 13 são contratados e 16 são prestadores de serviços; com funções de Dirigente (3), Docente (20), Técnico Superior (1), Técnico Administrativo (3) e Assistente Educativo (2). A nível de qualificações, verifica-se que um tem doutoramento, quatro têm mestrado, 19 são licenciados, três completaram o ensino secundário e dois têm o 9º ano de escolaridade[4].

Na figura 1, é possível observar o organograma da instituição que está sob alçada da Associação Orienta-te.

[4] Informação retirada do Projeto Educativo 2024-2027 da Escola Profissional Oficina do Saber.

Figura 1 - Organograma da Escola Profissional Oficina do Saber



Em 2020, os estatutos da escola foram alterados, com o intuito de implementar um sistema de garantia de qualidade que estivesse alinhado com o quadro EQAVET. Este Quadro serve para promover a qualidade do Ensino e Formação Profissional (EFP) e é uma referência para as práticas europeias, tendo sido desenvolvido pelos Estados-membros em colaboração com a Comissão Europeia e adotado pelo Parlamento e pelo Conselho Europeu em 2009. No seguimento da Declaração de Copenhaga (que visa melhorar a qualidade do EFP), o Quadro é um elemento fundamental para renovar os sistemas de educação e formação europeus. A nível nacional, é possível aceder a informação sobre o Quadro e outras matérias relacionadas com a garantia da qualidade no EFP, através do Ponto de Referência Nacional de Garantia da Qualidade para o EFP que disponibiliza informação sobre o Quadro e outras matérias relacionadas com a garantia da qualidade no EFP a nível nacional[5].

A rede EQAVET identificou, através de uma análise inicial das abordagens à garantia da qualidade efetuadas por parte dos operadores europeus de EFP, uma série de temas comuns, denominados "blocos de construção". São seis os blocos que incluem operadores europeus de EFP:

[5] ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional. (2018). *Guia para o alinhamento dos sistemas nacionais de garantia da qualidade com o Quadro EQAVET* [Guia]. http://www.qualidade.anqep.gov.pt/PDF/Guia_Alinhamento_EQAVET/Guia_Alinhamento_QuadroEQAVET.pdf

1. Cultura de Gestão;
2. Abordagens que refletem o contexto dos operadores;
3. Cultura de Autoavaliação;
4. Apoio à formação dos recursos humanos;
5. Utilização de dados e *feedback* para melhorar o EFP;
6. Envolvimento das partes interessadas.[6]

2.2. Caracterização do público-alvo

A investigação aborda os diplomados dos três cursos ministrados na escola – Técnico/a Auxiliar de Saúde, Técnico/a de Apoio Psicossocial e Animador/a Sociocultural que ingressaram no ano letivo de 2019/2020 (TAS, TAP e ASC) e 2020/2021 (TAS e TAP, uma vez que a turma de ASC não abriu esse ano), que terminaram a sua formação nos anos de 2022 e 2023, respetivamente. O objetivo foi obter informação relativamente à sua situação profissional atual e compreender de que forma o seu nível de motivação e satisfação antes, durante e após a formação contribuíram para as suas escolhas no âmbito profissional/prosseguimento de estudos/outra situação. Além disso, pretendemos perceber que melhorias consideram necessárias para aumentar o interesse pelo emprego na área de formação (por exemplo, a nível escolar, dos conteúdos formativos, dos docentes/formadores, especificidades nas profissões, entre outros fatores). Foram realizadas 14 entrevistas individuais presenciais aos diplomados, de forma a percecionar a saturação dos dados, i.e., informações repetidas adicionais que não contribuem para o desenvolvimento da compreensão do fenómeno em estudo (Rego et al., 2018). Consideramos que este número de entrevistas foi suficiente para obter uma ampla gama de perspetivas e tivemos em conta a seleção de entrevistados que possam contribuir com diferentes pontos de vista por se encontrarem em trajetos socioprofissionais diferentes. A informação recolhida nas entrevistas e a sua análise foi complementada com a análise documental do material disponível no Gabinete de Inserção para a Vida Ativa (GIVA), que contém informação sobre as expectativas dos alunos, relativamente ao curso, no início e na fase final da formação. O GIVA tem como função acompanhar os alunos no desenvolvimento dos seus percursos formativos e na eventual reorientação dos mesmos, e ainda, promover a integração socioprofissional dos diplomados – por exemplo, na organização de feiras de

[6] Conferir: Galvão, M. (2015). Garantia da qualidade nas modalidades de dupla certificação. Um guião para Operadores de Educação e Formação Profissional. Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP. http://www.qualidade.angep.gov.pt/PDF/GUIAO_Garantia%20da%20Qualidade.pdf

emprego, elaboração de currículos, comunicação de ofertas de emprego. Além disso, no âmbito da qualidade, colabora na implementação de sistemas de garantia da qualidade dos processos formativos e dos resultados obtidos pelos alunos, articulados com o Quadro EQAVET. Por conseguinte, a sua perspetiva contribui para compreender as motivações e as causas das desistências dos alunos, na Escola e no emprego, assim como os processos necessários à garantia da qualidade, designadamente os levantamentos de dados que são transportados para os relatórios mensais e anuais (destinados ao PO CH e à ANQEP[7]). O relatório anual para a ANQEP, implica a atualização da situação profissional dos diplomados que concluíram a formação há dois anos, e obter avaliação por parte dos empregadores, numa escala de 0 a 5, face os conhecimentos e saberes demonstrados. Estes dados podem também complementar a informação obtida nas entrevistas realizadas.

Consideramos que os docentes são um importante elo entre os alunos e o emprego, principalmente aqueles que orientam os estágios, pois têm conhecimento acerca daquilo que as instituições requerem a nível do perfil do trabalhador e as preocupações dos alunos face aos desafios dos estágios e do emprego. Neste sentido, foram entrevistadas duas docentes, uma que já tem experiência de orientar vários alunos no 3º ano de formação e que nos poderá dar o seu contributo acerca do referido, e outra que coordena a Formação em Contexto de Trabalho (FCT), visto que as experiências da FCT podem ter impacto na motivação para o emprego na área da formação.

Por último, consideramos relevante entrevistar os orientadores dos locais de estágio para poder confrontar as suas visões com as dos alunos e professores. Por isso, a intenção foi entrevistar os empregadores e questioná-los acerca do perfil de aluno/trabalhador que têm encontrado, se tem correspondido às expectativas do perfil que procuram, e interpretar se este perfil corresponde àquele que é obrigatoriamente abordado na Escola - o PASEO[8] (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória).

Em suma, o público-alvo acima mencionado tornou possível obter uma visão multilateral sobre o tema e debater as perspetivas dos vários *stakeholders* sobre aquilo que poderá ser objeto de melhoria como incentivo à motivação dos alunos quanto à permanência nos cursos e ao emprego na área de formação.

---

[7] ANQEP (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional). Site oficial disponível em: https://www.anqep.gov.pt/np4/home

[8] PASEO (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória). Ver informação sobre PASEO em: https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos

2.3. Diagnóstico de necessidades/interesses

No que diz respeito às necessidades da organização e baseando-nos no projeto educativo da escola para 2024-2027, destaca-se os seguintes pontos fracos a nível interno:

- "Insuficiência do Sistema de Informação e de Coordenação Intersectorial" (p. 15), uma vez que se denota pouca partilha de informação entre os atores educativos e é necessário definir/esclarecer melhor as funções de cada colaborador, para uma melhor coordenação de equipa;

- "Dificuldades no trabalho com os Pais / Encarregados de Educação" (p. 15), tendo em conta que é necessário desenvolver mais o trabalho com estes para sustentar o equilíbrio dos alunos;

- Necessidade de inovação nos processos educativos, apostando em projetos de inovação com rigor-científico: há pouca consonância com a flexibilidade curricular, o modelo das aulas é bastante formal, assim como a avaliação é sumativa - necessidade de projetos inovadores – a *Apps for Good*[9] é um dos exemplos, que está a ser agora implementado e incentiva ao trabalho de equipa, criatividade, intervenção social, num contexto mais informal (p. 15).

- "Iniciativas insuficientes à inserção profissional dos diplomados" (p. 16), promovendo a criação de projetos que vão de encontro às necessidades locais e criem postos de trabalho que retenham os diplomados;

- "Ausência de espaços específicos para a área de alunos e prática de educação física" (p. 16), sendo que as obras de requalificação ainda não se realizaram, e possivelmente, só serão realizadas no próximo ano letivo, quando a escola se alocar noutro local.

Como pontos fortes e que se devem manter, do ponto de vista interno, destaca-se a forte motivação dos funcionários para participar nas decisões estratégicas da organização (p.16). A escola tem a vantagem de poder estabelecer uma relação pedagógica mais próxima e personalizada com o aluno, pois as turmas são de pequena dimensão (pp.17-18). Outra das vantagens são as parcerias ativas com instituições locais, para o desenvolvimento da Formação em Contexto de Trabalho, e a oferta

[9] A *Apps for Good* consiste num "programa educativo tecnológico, que desafia alunos e professores a desenvolverem aplicações para smartphones ou tablets, mostrando-lhes o potencial da tecnologia na transformação do mundo e das comunidades onde se inserem. Com uma metodologia de projeto, os alunos têm oportunidade de experienciar o ciclo de desenvolvimento do produto e estar em contato com uma rede de Experts" (cf. https://www.appsforgood.org.pt/AppsForGood/Home). A ideia de aplicação é apresentada por um grupo de alunos com um *pitch* de três minutos, avaliada por um júri (*experts*), que, com base nos critérios de avaliação, decide qual o grupo vencedor.

educativa, que está integrada com o Sistema de Antecipação de Necessidades de Qualificação (SANQ) - os cursos de Técnico/a de Apoio Psicossocial (TAP) e Animador/a Sociocultural (ASC) têm bastante relevância no SANQ (7), e o Técnico/a Auxiliar de Saúde (TAS) tem a maior relevância (9) dos três cursos. No concelho onde a escola está localizada, apenas esta tem cursos de TAP em funcionamento, assim como para o curso de ASC, além da escola, existe apenas mais um Centro de formação. Para o curso de TAS há mais cursos em funcionamento, sendo que para além da escola, há três escolas profissionais, uma escola de ensino básico e secundário e um Centro de Formação.

A experiência acumulada e sólida reflete-se nos 32 anos de funcionamento com histórico de taxas de conclusão e empregabilidade bastante elevadas (p.16). Todavia, atentando na taxa de empregabilidade na área de formação, no Relatório de Progresso Anual 2022-2023, registou-se um resultado de 26%, não alcançando a meta para o objetivo "Aumentar a taxa de colocação na área de formação superior a 27%" (p. 7-8) do Plano de Melhorias, que pode decorrer da precarização do mercado de trabalho e perspetivas de carreira comprometidas, caso que estudamos detalhadamente nesta investigação. Para a área de melhoria 2 e respetivo objetivo (03) – "Aumentar a taxa de colocação na área de formação para 30%" (p. 9) a escola propõe-se a: Ação 5 - "Promover palestras ou visitas de técnicos de referência na área de formação"; Ação 6 – "Aumentar as visitas de estudo relacionadas com as áreas de formação"; Ação 7 – "Atualizar as parcerias no âmbito de formação em contexto de trabalho"; Ação 8 – "Garantir a dinamização de atividades junto das entidades parceiras"; Ação 9 – "Intensificar as relações com instituições acolhedoras de formação em contexto de trabalho" (p. 9-10).

Ao nível do contexto externo, no projeto educativo 2024-2027 da Escola Oficina do Saber (pp.17-18), antecipam-se as seguintes ameaças à organização:

- As restrições financeiras podem afetar os futuros projetos da escola, nomeadamente os espaços para educação física e área de alunos. As colaborações com entidades sociais e privadas são uma aposta para suplantar as restrições financeiras;

- Vulnerabilidade económica e social dos alunos, que não permite o acesso ao capital cultural necessário;

- A maioria das escolas da rede pública tem oferta formativa de cursos profissionais.

Ao nível do contexto externo antecipam-se as seguintes oportunidades para a organização, de acordo com o projeto educativo 2024-2027 (pp.17-18):

- Cooperação institucional: reconhecimento e valorização crescente pelos parceiros sociais que facilitam a implementação do Projeto Educativo;

- As novas tecnologias e potenciação de informação reduzem os tempos de processamento da informação, diminuem os custos e aumentam a eficiência. No que se refere aos procedimentos específicos para a elaboração dos relatórios realizados pelo Grupo da Qualidade, repara-se na repetição desnecessária de relatórios, que têm de cumprir diversas funções e que poderiam ser uniformizados, cumprindo os requisitos para todas essas funções e diminuindo a carga de trabalho. Portanto, há necessidade de, eventualmente, as novas tecnologias colaborarem para a melhoria da eficácia deste trabalho.

- Inovação Educativa: a escola tem assumido e pretende continuar a desenvolver projetos de inovação educativa, da sua responsabilidade ou da colaboração com entidades públicas e privadas, como por exemplo, universidades.

- Alargamento da oferta formativa na área dos cuidados sociais e de saúde, com possibilidade de oferta formativa de cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA).

Dos aspetos observados e debatidos em conversas informais com os trabalhadores da instituição, sobressaíram algumas dificuldades e lacunas da escola como:

- Restrições financeiras – o financiamento não é suficiente para as obras necessárias, não só para o espaço de educação física e a área de alunos, como para garantir melhores condições de ensino e de segurança dos alunos, pela irregularidade do pavimento do exterior, que em tempo invernoso se torna impossível de andar devido aos "pequenos lagos" que forma. Além disso, o material de laboratório, útil para a formação prática, está desatualizado (os microscópios) porque o financiamento POCH tem priorizado os projetos que estão mais relacionados àquilo que o mercado de trabalho procura - projetos relacionados com tecnologias de informação.

- A profissão de técnico/a auxiliar de saúde é a que tem o salário mais favorável, contudo têm muitas responsabilidades no emprego e pouca flexibilidade de horários, sendo que muitos alunos entram em discordância com essas exigências. O governo criou recentemente a carreira dos técnicos/as auxiliares de saúde que visa valorizar estes trabalhadores, incluindo um acréscimo salarial.

- Falta de motivação para seguir os cursos profissionais e prosseguir a profissão na área de formação. Apesar da oferta vasta de emprego nas áreas dos cursos que a escola ministra, sabendo que ganham o salário mínimo exercendo na área de formação, os alunos preferem um emprego com menos

responsabilidades e com mais condições – flexibilidade de horários, e ganhando o mesmo (ou empregos que possibilitem o aumento do salário à medida que os anos avançam). Por vezes, desistem do curso profissional, pois estão a trabalhar simultaneamente e não conseguem conciliar os estudos, ou perdem a motivação para tal.

- Os estágios, da Formação em Contexto de Trabalho, nem sempre vão de encontro áquilo que os alunos esperam, tendo por vezes, de realizar tarefas que não têm que ver com a sua área de formação.

- A condição socioeconómica dos alunos é importante para perceber as frequentes desistências e reingressos dos alunos na escola, considerando a sua situação frágil e de risco.

- Inexistência de diagnóstico de necessidades de formação para os trabalhadores (docentes e não docentes): para garantir a qualidade educativa e uma escola inclusiva, cumprindo os objetivos estratégicos, impõe-se a premência de um diagnóstico de necessidades de formação. Assim, seria possível alinhar os conteúdos formativos com os objetivos estratégicos da escola, contribuindo para a compreensão das especificidades de cada profissional e para uma melhor organização.

- Ensino mais orientado para a via profissionalizante, que não prepara os alunos com as bases suficientes para prosseguirem estudos no ensino superior.

2.4. Objetivos da intervenção / problema de investigação

Numa fase inicial, a pergunta de partida foi a seguinte: Como elevar a percentagem de alunos empregados na área de formação do ensino profissional?

Em qualquer projeto de investigação, os objetivos simplificam o processo, ao mostrar claramente o que se pretende realizar e os resultados que se desejam atingir. Contribuem, assim, para o marco de referência que orienta toda a investigação.

De acordo com Bardin (1994), um objetivo é "a finalidade geral a que nos propomos (ou que é fornecida por uma instância exterior), o quadro teórico e/ou pragmático, no qual os resultados obtidos serão utilizados" (p. 98).

A seguir, apresentamos os objetivos gerais e específicos:

Objetivo geral: Colaborar no reforço do sistema de garantia da qualidade da instituição, através da realização de um diagnóstico de necessidades que recolhe o feedback de alunos, formadores e orientadores/empregadores.

De forma mais delimitada, definiram-se como objetivos específicos, em relação aos diplomados:

a) identificar as causas pessoais e socioeconómicas que influenciaram a escolha da escola e do curso;

b) analisar o nível de satisfação e motivação dos alunos durante o percurso formativo;

c) compreender os fatores que determinaram a decisão de prosseguir estudos ou ingressar no mercado de trabalho; e

d) recolher sugestões de melhoria institucional que possam reforçar a motivação e a empregabilidade dos diplomados.

2.5. Outras atividades de carácter interventivo e investigativo desenvolvidas ao longo do estágio

No apêndice 1 apresentam-se as atividades desenvolvidas ao longo do estágio, retiradas do diário de bordo, em forma de tabela, sem repetição das tarefas, para haver uma visualização simplificada. Estas experiências foram determinantes para a minha formação na área da educação e formação profissional, proporcionando uma compreensão mais aprofundada do funcionamento da instituição e das ações em que estive diretamente envolvida. Descrevo agora com maior detalhe as atividades que tiveram maior relevância durante o estágio.

16 de novembro — Dia Mundial da Filosofia

Neste dia, tive oportunidade de assistir à palestra organizada em comemoração do Dia Mundial da Filosofia, ministrada por um professor convidado da Universidade Católica Portuguesa e investigador na Universidade de Coimbra. O evento centrou-se na vida e obra do filósofo Axel Honneth, particularmente na sua *Teoria do Reconhecimento*, no contexto da Escola de Frankfurt.

Esta atividade permitiu-me compreender a relevância da reflexão crítica e do diálogo filosófico no desenvolvimento pessoal e social dos estudantes. Do ponto de vista da inserção profissional, percebi que estas competências — pensamento crítico, comunicação e argumentação — correspondem a *soft skills* cada vez mais valorizadas no mercado de trabalho. Assim, evidenciou-se a importância da formação humanista e do estímulo à reflexão no desenvolvimento de competências transversais essenciais para a empregabilidade.

29 de novembro — Formação "Procura Ativa de Emprego"

Nesta sessão, destinada aos alunos finalistas, um representante da Câmara Municipal abordou estratégias de procura ativa de emprego, elaboração de currículos e portfólios, e preparação para candidaturas e entrevistas.

A observação desta formação permitiu-me identificar práticas eficazes de orientação profissional, articulando autoconhecimento, comunicação e planeamento. Do ponto de vista da gestão de formação, percebi a importância de planear ações que integrem componentes técnicas e comportamentais, reforçando a autonomia e a adaptabilidade dos jovens no mercado de trabalho. Esta atividade consolidou também a consciência de que a empregabilidade depende da cooperação entre escola, entidades formadoras e autarquias, numa lógica de rede que favorece a transição para o emprego.

11 de dezembro — Programa *Apps for Good*

Durante o mês de dezembro, colaborei nas aulas em que os alunos participaram no programa *Apps for Good*, apoiando-os na pesquisa de informação e na definição de problemas sociais a resolver através de soluções digitais. Este programa, baseado nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), promove metodologias ativas de aprendizagem, trabalho colaborativo e contacto com *experts* de empresas parceiras.

A experiência revelou-se particularmente enriquecedora. Percebi que projetos como este contribuem para inovar as pedagogias de formação, ao aproximar a teoria da prática e ao permitir que os alunos desenvolvam competências essenciais — autonomia, criatividade, gestão do tempo e trabalho em equipa — de forma contextualizada. Em termos de inserção profissional, constatei que o envolvimento dos alunos em projetos de natureza social e tecnológica potencia a aquisição de competências transversais fortemente valorizadas no mercado de trabalho. Do ponto de vista do exercício profissional em Educação e Formação, o *Apps for Good* mostrou-me o valor de conceber programas formativos dinâmicos, baseados em metodologias de projeto e parcerias com empresas, promovendo simultaneamente empregabilidade, cidadania ativa e inovação educativa.

17 de janeiro — Feira de Educação

Participei na organização e apoio logístico da Feira de Educação, evento que contou com a presença de representantes de diversas universidades e instituições de ensino superior. O contacto direto entre estudantes e representantes institucionais permitiu o esclarecimento de dúvidas e a exploração de opções formativas.

A atividade evidenciou a importância de criar espaços de orientação e descoberta vocacional que permitam aos jovens tomar decisões informadas sobre o seu futuro profissional. Para mim, enquanto profissional em formação na área de FTRH, foi uma oportunidade para desenvolver competências de planeamento e comunicação institucional, bem como compreender a relevância da mediação entre percursos formativos e o mundo do trabalho.

1–2 de fevereiro — Planeamento e calendarização de atividades

Durante estes dias, desenvolvi um calendário de atividades no Excel, com o objetivo de apoiar o planeamento anual da escola. Esta tarefa incluiu a identificação de datas comemorativas, reuniões, projetos e outras ações, permitindo uma visão global da distribuição temporal das atividades educativas. A realização desta tarefa reforçou a importância da gestão estratégica do tempo e da organização na execução de projetos formativos. Em termos de inserção profissional, compreendi que o planeamento e o controlo de atividades são competências essenciais para qualquer técnico de educação, pois asseguram coerência entre objetivos pedagógicos, recursos disponíveis e prazos institucionais.

8 de fevereiro — Contacto com instituições parceiras

Neste dia, efetuei contactos telefónicos com seis instituições no âmbito da recolha de respostas a um questionário da ANQEP, fundamental para os processos de garantia da qualidade.

Esta atividade permitiu-me compreender a importância da comunicação institucional e da manutenção de redes de parceria entre escolas e entidades de acolhimento. Tais relações são determinantes para a criação de oportunidades de estágio e empregabilidade. Desenvolvi competências de comunicação profissional e de gestão de relações externas, essenciais para o desempenho de funções ligadas à gestão de formação e acompanhamento de trajetórias profissionais.

6–8 de março — Feira de Educação e Emprego

Durante três dias, colaborei na participação da escola na Feira de Educação e Emprego, evento que visou divulgar a oferta formativa e promover o contacto com o público. Colaborei na receção de visitantes, fornecendo informações sobre os cursos da escola e condições de ingresso, bem como na dinamização de jogos interativos relacionados com temáticas dos cursos.

Esta atividade foi particularmente relevante para compreender o modo como as escolas constroem a sua imagem institucional e como comunicam a sua oferta formativa num contexto competitivo. Em termos de inserção profissional, permitiu-me observar práticas de marketing educativo e de orientação vocacional que articulam formação, trabalho e empregabilidade.

Para o exercício profissional em FTRH, esta experiência reforçou o papel do técnico como mediador entre a instituição educativa e a comunidade, exigindo competências de comunicação assertiva, trabalho em equipa e representação institucional.

14 de março — Feira de Educação e Formação numa Escola EB2/3

Participei, juntamente com a psicóloga da escola, na Feira de Educação e Formação organizada por uma escola básica, com o objetivo de divulgar os cursos profissionais da instituição de estágio. Este contacto direto com potenciais candidatos ao ensino profissional permitiu-me compreender as motivações e as dúvidas dos alunos em fase de decisão vocacional.

A atividade demonstrou a relevância da orientação e da informação enquanto etapas fundamentais da transição entre ciclos de ensino. Do ponto de vista da gestão de formação, reforçou-me a importância da cooperação entre escolas e psicólogos escolares na construção de percursos formativos ajustados ao perfil e às aspirações dos estudantes.

24 de abril — Dia Aberto às Escolas

No Dia Aberto, colaborei na organização e registo fotográfico das atividades realizadas, centradas no tema do 25 de Abril. Preparei materiais de divulgação, incluindo cartazes e conteúdos para as redes sociais da escola.

Esta experiência evidenciou a importância da comunicação institucional e da promoção da imagem organizacional, fatores que contribuem para atrair novos alunos e fortalecer a identidade da escola. A nível de inserção profissional, compreendi que a capacidade de comunicar e valorizar o trabalho desenvolvido é igualmente essencial no contexto laboral, quer para indivíduos, quer para instituições.

2 e 8 de maio — Acompanhamento de estágios e visitas a locais de estágio

Acompanhei uma docente em visitas a locais de estágio, incluindo hospitais, centros de dia e escolas do ensino básico, tendo oportunidade de dialogar com uma enfermeira orientadora, uma assistente social e uma coordenadora e professora de escolas. Estas conversas permitiram conhecer as expectativas das entidades de acolhimento e compreender as competências mais valorizadas nos alunos estagiários, nomeadamente responsabilidade, comunicação e atitude proativa.

Estas experiências foram fundamentais para a minha investigação sobre inserção profissional, evidenciando que o estágio constitui um elo essencial entre a formação e o mercado de trabalho. Em termos de exercício profissional, reforçaram a importância da mediação e do acompanhamento pedagógico, bem como do diálogo contínuo entre instituições formadoras e entidades de acolhimento.

A gestão de estágios revelou-se, assim, uma dimensão central da função do Técnico de Educação – FTRH, exigindo planeamento, acompanhamento individualizado e avaliação sistemática dos resultados formativos e profissionais.

10 de maio — Análise de questionários EQAVET

Após análise dos questionários de autoavaliação da escola, elaborados no âmbito do sistema EQAVET, verificou-se que o número de respostas era reduzido (8 respostas de alunos), o que me levou a refletir sobre a importância dos mecanismos de monitorização e feedback para a melhoria contínua da qualidade formativa.

Percebi que a recolha e análise de dados são instrumentos essenciais para compreender o impacto da formação e orientar decisões estratégicas na gestão de recursos humanos e formação. Esta tarefa consolidou a consciência da importância da avaliação como processo contínuo de aperfeiçoamento institucional e de alinhamento com os objetivos da empregabilidade.

3. Enquadramento teórico da Problemática do Estágio

3.1. Educação vs. Formação

A distinção entre os conceitos de Educação e Formação passa muitas vezes despercebida, mas a reflexão e o debate sobre a sua diferença tornam-se relevantes para perceber as contribuições de cada um. O conceito de formação tem sido associado à capacitação do indivíduo para técnicas específicas necessárias às tarefas da sua profissão, contudo, Bernardes (2016, p. 58) refere que essa visão pode ser um pouco redutora. Sendo a função da educação a de contribuir para o desenvolvimento do indivíduo globalmente, sem relação específica com o trabalho (Bernardes, 2016, p. 58), na ótica da autora, a formação poderia conter essa dimensão relacionando-a com o trabalho ou o futuro das pessoas. As definições do conceito de formação podem ser redutoras ao cingir a formação àquela que é dada numa empresa e a um trabalhador, ou àquela que se centra na melhoria da performance e lucro da empresa, correspondendo apenas às necessidades presentes e não futuras, e não incluindo as mudanças que podem ocorrer na ação do trabalhador ao nível pessoal e social que repercutirão melhorias no trabalho (Bernardes, 2016, pp. 58-59). Atualmente tem sido dada maior importância ao conjunto de aprendizagens que permitem o desenvolvimento de projetos pessoais de vida, sem dar prioridade à parte laboral (Camps, 2005), mas a formação de carácter técnico e orientada para a tarefa mantém-se essencial e de enorme utilidade (Bernardes, 2016, p. 59).

A definição apresentada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico - OCDE (OECD, 1997) é mais completa, tomando a formação como "todo o processo pelo qual um indivíduo desenvolve as competências requeridas nas tarefas relacionadas com o trabalho" (p. 7), as quais incluem capacidades e competências atuais e futuras. Além disso, por ser uma definição bastante geral, pode incluir os vários tipos de formação: formal, informal, no posto de trabalho, em sala, específica e geral; contudo, continua sem especificar a integração de aquisição de competências com dimensões mais educativas. Sarramona (1988) apresenta uma perspetiva que introduz uma dimensão de desenvolvimento pessoal e profissional, em que considera formação aquela que "além de habilitar de forma progressiva para tarefas de maior, (...) deve ser uma fonte de satisfação profissional e de melhoria das condições pessoais, ao mesmo tempo que cobre as necessidades dos postos de trabalho" (como citado por Bernardes, 2016, p. 59). Da consulta de uma vasta bibliografia, Bernardes (2016) conclui que o conceito de formação raramente surge contendo a dimensão do desenvolvimento global da pessoa – a educação está mais orientada para a pessoa, enquanto a formação se orienta mais para o trabalho do que para a pessoa. A autora considera que a formação favorece a promoção profissional ao elevar o nível de qualificação dos trabalhadores, no entanto, tanto as pessoas, como as empresas e o país, podem ter mais benefícios se esta incluir a vertente de formação geral, no sentido de educar para a vida e a cidadania ativa (p. 59). No contexto da Educação e Formação de Adultos (EFA), Canário (2002) refere que se procura alcançar na formação a centralidade do sujeito que aprende, "a partir do reconhecimento e validação de adquiridos experienciais e tendo como referência não uma listagem de conteúdos, mas sim um conjunto alargado de competências a construir", apontando, mais uma vez, para a relevância do conjunto abrangente de competências, que envolve as técnicas específicas para o trabalho e as competências transversais (de preparação para a vida) (como citado por Barros, 2016, p. 9).

No caso do ensino secundário profissional, um estudo de Barrera-Osorio et al. (2023)[10], analisou os efeitos do ensino profissional no setor dos serviços dividido em 2 versões: um grupo que teve maior destaque na preparação técnica durante a sua formação, e outro que teve maior destaque na formação social. Os resultados do estudo sobre o ensino profissional (no geral) revelaram que a frequência deste tipo de ensino tem um aumento de 15% na empregabilidade, de 50% na probabilidade de conseguir contrato de trabalho e 19% no número de dias mensais e no número de horas semanais de trabalho.

[10] Conferir resumo do artigo em: Gregório, I. (2024, 15 de março). Será que a preparação geral importa no ensino profissionalizante? *Iniciativa Educação*. https://www.iniciativaeducacao.org/pt/ed-on/artigos/ciencia/sera-que-a-preparacao-geral-importa-no-ensino-profissionalizante

Estes resultados tiveram impacto positivo maior, embora a curto prazo, para quem frequentou a versão mais dedicada à formação técnica. Após 6 meses, o acréscimo de ganhos por ter frequentado os cursos centrados na formação técnica esbate-se, e os benefícios assemelham-se para os que frequentaram a formação centrada no social. Ou seja, a maior preparação técnica levou a encontrar mais rapidamente emprego, enquanto a preparação social apenas alcança os mesmos níveis de empregabilidade, salário e nº de horas trabalhadas depois de 6-12 meses. De acordo com os autores e a literatura existente, os resultados explicam-se pelo facto de as competências técnicas ficarem desatualizadas com o passar do tempo, enquanto as competências sociais (comunicação, trabalho em equipa e outras) podem favorecer o desempenho das tarefas profissionais e a permanência nas posições com melhor adaptação às mudanças no mercado de trabalho. Na perspetiva de desenvolvimento humano, social, organizacional e pessoal que aqui adotamos, importa reconhecer que, tal como defende Bernardes (2016), não apenas a educação, mas também a formação profissional deve ser entendida como um processo que ultrapassa a dimensão estritamente técnica, orientando-se igualmente para o desenvolvimento global do indivíduo. Assim, a formação, para além de capacitar para o exercício profissional, deve contribuir para o crescimento pessoal e social dos trabalhadores, favorecendo simultaneamente a sua adaptação às mudanças e a promoção de uma cidadania ativa.

3.2. Caminhos da Educação e Formação na Europa

O desenvolvimento económico e social na Europa na última década do século XX teve impacto na forma de pensar a dimensão de educação e formação para o contexto europeu e na sua influência para os Estados-Membros da UE. De acordo com Antunes (2016, p. 24), a "europeização" da educação, i.e., os processos de influência europeia sobre o nível nacional na área de educação e formação, teve os seus primeiros passos com a antiga Comunidade Económica Europeia (CEE), nos anos 70, cuja intervenção se intensificou nos anos 80 com os Programas de Ação Comunitários[11], legitimando-se e aprofundando-se com o Tratado da União Europeia ("Tratado de Maastricht"), em 1992. Este Tratado integrou o artigo 126, o atual art. 165º da versão consolidada de 2016 do Tratado do Funcionamento da

[11] Um exemplo de programa de ação comunitário é o Erasmus. Surge em 1987, antes do Tratado de Maastricht, e tem a função de promover a mobilidade dos estudantes para outro país da UE, tendo sido inicialmente direcionado para os estudantes do ensino superior, e posteriormente alargado (ERASMUS +) em 2014, para o ensino escolar, ensino e formação profissional, educação e formação de adultos, juventude e desporto (cf. https://erasmus-plus.ec.europa.eu/pt-pt/about-erasmus/history-funding-and-future).

União Europeia (TFUE), o qual estabeleceu a contribuição da União para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre Estados-Membros e, se necessário, apoiando e complementando as suas ações. No artigo mencionado, os principais objetivos da ação da UE são: o incentivo à mobilidade dos estudantes e professores, designadamente através do reconhecimento académico de diplomas e períodos de estudo, assim como a cooperação entre estabelecimentos de ensino; desenvolver o intercâmbio de informações e experiências sobre questões comuns aos sistemas educativos dos Estados-Membros; promover o intercâmbio nos jovens e animadores socioeducativos, bem como a participação destes na vida democrática da Europa; estimular o desenvolvimento da educação à distância; e desenvolver o desporto a nível europeu, estabelecendo equidade e abertura para competições desportivas, incluindo a cooperação entre organismos responsáveis pelo desporto.

O Artigo 166º do TFUE de 2016 é igualmente importante como referência para este documento, uma vez que valoriza a área de formação profissional estabelecendo objetivos para a ação da União e a cooperação dos Estados-membros em função de:

> facilitar a adaptação às mutações industriais, nomeadamente através da formação e da reconversão profissionais; melhorar a formação profissional inicial e a formação contínua, de modo a facilitar a inserção e a reinserção profissional no mercado de trabalho; facilitar o acesso à formação profissional e incentivar a mobilidade de formadores e formandos, nomeadamente dos jovens; estimular a cooperação em matéria de formação entre estabelecimentos de ensino ou de formação profissional e empresas; desenvolver o intercâmbio de informações e experiências sobre questões comuns aos sistemas de formação dos Estados-Membros.
>
> (União Europeia, 2016, art. 166)

Numa 2ª etapa de "europeização" da educação e formação, Antunes (2005, Antunes, 2016) refere que o período compreendido entre 1992 e 2011/12 (ou até à atualidade) definiu-se por algumas iniciativas e programas europeus-chave para a melhoria dos sistemas de educação e formação na UE, assente desde 1999/2000 nos Processos de Bolonha e de Copenhaga até ao Programa Educação & Formação 2010 (seguido do Programa Educação & Formação 2020 e, atualmente, entre 2021-2030, com a Iniciativa Espaço Europeu de Educação), com o método aberto de coordenação (MAC) (Antunes, 2005, p. 138). O MAC é um método intergovernamental criado em 1990 no âmbito da política do

emprego, definido enquanto instrumento da Estratégia de Lisboa (2000) [12]. Promovendo um quadro de cooperação entre os países da UE a favor da convergência das políticas nacionais e com vista à concretização de objetivos comuns, os países constituintes são avaliados por outros países da União ("peer pressure"), sendo que compete à Comissão a função de vigilância. As competências do MAC são destinadas a domínios como o emprego, a proteção social, a inclusão, a educação, a juventude e a formação[13]. Na base deste mecanismo, pressupõe-se que estaria uma *soft governance*, uma vez que constitui um direito não vinculativo, que não exige a alteração de legislação nacional. Contudo, alguns autores falam que poderá não ser assim tão *soft* (Brandsen et al., 2006; Knodt & Schoenefeld, 2020; Schoenefeld & Jordan, 2020).

Tendo em conta o *benchmarking*[14] a que o MAC incita, as métricas e metas comparáveis entre os Estados podem considerar-se uma forma de pressão para alinhar as estratégias nacionais com as europeias, e, sendo que é uma das formas de obter cofinanciamento europeu, vêm-se "obrigados" a cumprir as condições do quadro financeiro plurianual (QFP) 2014-2020. O artigo de Grifo e Marques (2023) retrata esta temática - o poder normativo da UE, que, por meio das suas competências de "*agenda-setting*, promoção da *accountability*[15] ou Política de Coesão" (p. 92) resulta numa pressão que obriga os Estados a adaptar a sua política educativa, através de ajustamentos na legislação e nas instituições. Caso contrário, os Estados poderão sofrer "sanções", que se traduzem numa redução do financiamento ou em "naming and shaming" (i.e., expondo os Estados que não cumprem um desempenho desejável) (Brøgger, 2015). As conclusões do estudo de Grifo e Marques (2023) referem que, em contexto nacional, as mutações nas instituições e redes de governo se devem à necessidade de

---

[12] A Estratégia de Lisboa (2000) foi lançada pelo Conselho Europeu, com os objetivos principais de tornar a economia europeia mais competitiva e baseada no conhecimento, promover o crescimento sustentável com mais e melhores empregos, e obter maior coesão social e respeito pelo meio ambiente (cf. Conselho Europeu de Lisboa, de 23 e 24 de março de 2000: https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_pt.htm#prepara).

[13] Conferir: https://eur-lex.europa.eu/PT/legal-content/glossary/open-method-of-coordination.html

[14] *Benchmarking* significa o "processo destinado a melhorar o desempenho e os procedimentos de uma empresa, baseado na avaliação e comparação de desempenho e procedimentos de outras empresas. Retirado de: Priberam. (2008–2025). *Benchmarking*. In *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [Online]. https://dicionario.priberam.org/benchmarking

[15] *Accoutability* é normalmente traduzido para "prestação de contas", contudo é um termo que contém complexidade semântica e exige uma reflexão teórico-concetual. Schedler (1999 como citado por Afonso, 2009, pp. 58-59) é um dos autores que tenta descomplicar o conceito e descreve-o como tendo três dimensões: informação, justificação e imposição/sanção. Ou seja, *accountability* acontece quando há um dever de informar e justificar (como forma de prestação de contas) e ainda de responsabilizar (na imputação de responsabilidades, na imposição de sanções negativas, e na assunção autónoma de responsabilidade pelos atos praticados).

gestão e execução dos fundos europeus e respetivas estratégias regionais. Neste sentido, as Comunidades Intermunicipais (CIM) têm assumido, na última década, responsabilidades adicionais no domínio da política educativa. Durante o período do QFP 2014-2020, as CIM assumiram a responsabilidade da formulação, implementação e avaliação dos Planos Integrados e Inovadores de Combate ao Insucesso Escolar (PIICIE), uma tipologia de ação que é a única enquadrada no Objetivo Temático 10, do QFP 2014-2020, no qual as CIM podem ser entidades beneficiárias. Para o período de 2021-2027, a região Norte deu os primeiros passos com os programas de combate ao insucesso escolar que se seguirão aos PIICIE: os PIPSE (Planos Intermunicipais de Promoção do Sucesso Escolar). Desta forma, repara-se que os níveis meso de governação, como as CIM, têm um papel importante na descentralização de competências, e foram reforçadas nas suas tarefas para cumprir com as políticas educativas de forma mais eficaz.

Antunes (2016, p. 32) argumenta que o processo de europeização da educação tem sido marcado por duas tendências em crescendo e atravessadas por tensões – por um lado, o reforço da centralidade político-económica da educação, formação e aprendizagem através do reposicionamento da educação e formação para o desenvolvimento de competências face à economia (como por exemplo, o projeto da Aprendizagem ao Longo da Vida, os programas EF 2010, 2020 no âmbito da Estratégia de Lisboa (2010) e da Estratégia UE2020); e por outro lado, a crescente democratização da educação, em paralelo, com tensões, e no quadro da criação de um Espaço Europeu da Educação, dotado com processos e instrumentos (europeus) de regulação compatíveis com um mercado: um sistema de graus; sistemas de créditos; Quadro Europeu de Qualificações; sistemas de garantia da qualidade; que adveio do forte contributo dos Processos de Bolonha e Copenhaga.

3.3. A garantia da qualidade em Educação e Formação Profissional (EFP)

A transição para uma economia baseada no conhecimento, capaz de um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social (parafraseando o objetivo da Estratégia de Lisboa 2000-2010), traz desafios ao desenvolvimento dos recursos humanos, sendo que para responder a esses desafios, a melhor solução traduziu-se também na maior atenção à questão da garantia e melhoria da qualidade em EFP. Por isso, em 2002, surgiu o Processo de Copenhaga que consistiu numa série de iniciativas e acordos no âmbito da educação e formação profissional dentro da União Europeia (UE) que visam a cooperação entre os países europeus na área de EFP, promovendo a

convergência das políticas nacionais, a transparência das qualificações e competências, a mobilidade dos estudantes e trabalhadores e a garantia da qualidade (Conselho da União Europeia & Comissão Europeia, 2002). No contexto português, verifica-se que "a prática extensiva e continuada, seja na modalidade da avaliação externa, seja na modalidade de autoavaliação, tem uma história relativamente recente" (Sá, 2018, p. 807). O ponto de viragem recai sobre a Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, na qual a Avaliação Institucional - interna e externa[16] - passa a ser obrigatória. Apesar do carácter obrigatório decretado em 2002, a prática continuada da avaliação generalizou-se a partir de finais de 2006 (Sá, 2018).

Atualmente, as escolas encontram-se no terceiro ciclo de avaliação externa desde 2018, de acordo com o site da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC[17]), sendo que o primeiro ciclo avaliativo ocorreu entre 2006-2011, e o segundo entre 2011-2017.

Ao consultar o site da IGEC encontramos também uma breve contextualização do programa *Avaliação*, que se enquadra no âmbito da avaliação organizacional e pretende assumir-se como um contributo relevante para o desenvolvimento das escolas. Tendo em conta que a avaliação é um instrumento para melhorar o ensino, a aprendizagem e os resultados dos alunos, procura-se incentivar práticas de autoavaliação, promover uma ética profissional marcada pela responsabilidade, fomentar a participação social na vida da escola e oferecer um melhor conhecimento público do trabalho das escolas (IGEC, 2008). Neste sentido, vários autores descrevem a avaliação como uma prática social que "(...) não pode contornar questões sociais, políticas e éticas, assim como questões relativas aos potenciais utilizadores, à sua utilização e à participação dos intervenientes" (Fernandes, 2010, p. 16).

Também Sá (2018), apoiado na obra de Costa e Ventura (2005), elucida-nos para "as distintas lógicas e racionalidades a que se podem subordinar os processos avaliativos, articulando-as em torno de três imagens da avaliação: i) avaliar para o Mercado; ii) avaliar para o Relatório; iii) avaliar para Melhorar" (p. 804). Assim, Sá (2018), referindo-se novamente ao trabalho de Costa e Ventura (2005), revela que, subjacente à ideia anterior, temos de caracterizar estas imagens tendo por referência "cinco vetores de análise: i) destinatários; ii) objetivos; iii) conteúdos; iv) procedimentos; v) e conceção da escola" (p. 804). Ou seja, será necessário perguntar: "para quem se avalia? para que se avalia? o que se avalia? e como

[16] No anexo 1 deste documento apresenta-se um quadro retirado de "Garantia da Qualidade nas Modalidades de Dupla Certificação - um Guião para Operadores de Educação e Formação Profissional" (p. 61) que diferencia as práticas da avaliação interna e da avaliação externa.

[17] Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC). Disponível em: https://www.igec-aee.site/index.php

se avalia?" (Sá, 2018, p. 804), indo assim ao encontro da conceção da escola como uma ""organização educativa complexa"" (Sá, 2018, p. 805, aspas na citação). No mesmo seguimento, Santos-Guerra (2001) alerta-nos para a importância de

> Avaliar as escolas com rigor, [sendo que isto] implica conhecer a especial natureza e configuração que elas têm, enquanto instituições enraizadas numa determinada sociedade: a sua heteronímia, as suas componentes nomotéticas, os seus fins ambíguos, a sua débil articulação, a sua problemática tecnologia. (p. 11)

Assim, verificamos um paradoxo que nos impulsiona para a reflexão, pois segundo Fonseca e Costa (2018), em Portugal ainda persiste uma centralização vincada, em que o "Estado continua a ter um papel determinante e regulador na/da vida das escolas" (p. 216). Assiste-se a uma verificação e controlo educativo, através das "provas externas, dos exames dos alunos nos diferentes níveis educativos e da avaliação externa das escolas" (Fonseca e Costa, 2018, p. 217). Dias Sobrinho (1996) corrobora esta ideia referindo que "as avaliações operam como instrumentos quase científicos, quase técnicos, sempre sociais e éticos de consolidação e denegação de valores" (p. 16). Portanto, o reconhecimento da complexidade do objeto avaliado, juntamente com a própria natureza política do ato de avaliar deveriam constituir um primeiro requisito para abrir espaço a práticas avaliativas mais reflexivas e dialógicas, que atentam na "polifonia de vozes que habitam no território escolar", moderando as tendências gerencialistas do "Estado Avaliador" (Sá, 2018, p. 805).

Analisar as práticas avaliativas implica, ainda, refletirmos sobre a qualidade e compreender o seu conceito. A qualidade deve ser vista segundo "uma perspectiva polissêmica, uma vez que essa categoria traz implícitas múltiplas significações" (Dourado et al., 2007, p. 7). Esteban (2008) partilha da mesma ideia, referindo que a "qualidade é uma palavra polissêmica, plástica, que encerra virtualidades e positividades, expressa convergência de preocupações, permitindo a rápida construção de um consenso por criar a ideia de agregação em torno de compromissos comuns" (p. 6).

Esta multiplicidade de significados remete-nos para conhecermos que perspetiva de qualidade estamos a analisar. Atendendo a Dourado et al. (2007), percebemos que, por um lado, temos elementos objetivos como a compreensão dos "custos básicos de manutenção e desenvolvimento" (p. 10), e por outro lado, condições subjetivas como as "propriedades que explicitam a natureza do trabalho escolar, bem como a visão dos agentes escolares e da comunidade sobre o papel e as finalidades da escola e do trabalho nela desenvolvido" (p. 10).

Desta forma, é essencial a compreensão destas duas vertentes – objetivas e subjetivas – pois, só assim é possível entender as "(...) dimensões organizativas e de gestão que valorizem os sujeitos envolvidos no processo, os aspectos pedagógicos presentes no ato educativo e, ainda, (...) [contemplar] as expectativas dos envolvidos com relação à aquisição dos saberes escolares" (Dourado et al., 2007, p. 10).

Como forma de melhorar a qualidade da EFP, com os esforços contínuos da UE, deu-se o desenvolvimento de um instrumento avaliativo com origem no Processo de Copenhaga - o Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para a Educação e Formação Profissional (Quadro EQAVET). O EQAVET foi apenas estabelecido formalmente em 2009, com a adoção da Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de junho de 2009, sobre a criação do Quadro EQAVET (Jornal Oficial C 155 de 8.7.2009).

Para nos inteirarmos da situação atual da educação e formação profissional, torna-se necessário olhar para os indicadores e metas cumpridas (ou não) como forma de perceber o que é preciso aperfeiçoar para garantir a qualidade em Educação e Formação Profissional (EFP). No âmbito das reformas do domínio da EFP foi lançado o Quadro Estratégico para a Educação e Formação 2010 (EF 2010), e posteriormente o Quadro Estratégico para a Educação e Formação 2020 (EF 2020) após avaliação da EF 2010, que estabeleceram metas de referência na média europeia. A transição da EF 2010 para a EF 2020 envolveu uma série de mudanças e evoluções para responder aos desafios emergentes e às novas necessidades educacionais na União Europeia (UE). Em articulação com as prioridades definidas na Estratégia Europa 2020 para o crescimento e o emprego, tinham sido aprovadas as seguintes metas para o período 2010-2020:

- uma média de pelo menos 15% de adultos deverá participar na aprendizagem ao longo da vida;
- a percentagem de alunos de 15 anos com fraco aproveitamento em leitura, matemática e ciências deverá ser inferior a 15%;
- a percentagem de adultos de 30-34 anos com nível de ensino superior deverá ser de pelo menos 40%;
- a percentagem de alunos que abandonam o ensino e a formação deverá ser inferior a 10%;

- pelo menos 95% das crianças entre 4 anos e a idade de início do ensino primário obrigatório deverão participar no ensino pré-escolar[18].

No âmbito da EFP, no futuro, a intenção é modernizar o ensino e formação profissional, uma vez que o número total de matrículas diminuiu ligeiramente em 2018, representando 39,7% dos alunos no secundário (a média da UE é de 48,4%). Assim como a taxa de emprego dos diplomados do EFP diminuiu de novo, de 77,4% (em 2018) para 76,0% em 2019 (sendo a média da UE de 79,1%). Por isso, pretende-se inovar, tornar os cursos profissionais mais atrativos, nomeadamente através de um maior envolvimento das empresas na formação, uma nova via de acesso ao ensino superior (já instituída), e promover a formação de professores e formadores de EFP.

A UE já definiu uma próxima estratégia para o período de 2021-2030[19], com base na Resolução do Conselho sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação rumo ao Espaço Europeu da Educação e mais além (2021-2030) (2021/C 66/01)[20] que contém prioridades como a melhoria da qualidade, a inclusão e a equidade; tornar acessível a mobilidade através da aprendizagem ao longo da vida; o reforço das competências e motivação dos profissionais da educação; o reforço do ensino superior europeu; e as transições ecológica e digital na educação e na formação. De forma a monitorizar as prioridades foram estabelecidas as seguintes metas (à semelhança da estratégia EF2010 e EF2020):

- Percentagem de jovens de 15 anos com fraco aproveitamento em leitura, matemática e ciências inferior a 15%, até 2030.
- Percentagem de alunos do 8º ano de escolaridade com fraco aproveitamento em literacia informática e da informação inferior a 15%, até 2030.
- Pelo menos 96% das crianças entre os três anos e a idade de início do ensino primário obrigatório a participar na educação e acolhimento na primeira infância até 2030.
- Percentagem de alunos que abandonam prematuramente a educação e a formação inferior a 9%, até 2030.

---

[18] DGES. (2025). Quadro Estratégico "Educação e Formação 2020". Direção-Geral do Ensino Superior. https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/quadro-estrategico-educacao-e-formacao-2020

[19] A Estratégia EF 2030 pode ser consultada em: https://www.dgert.gov.pt/estrategia-da-uniao-europeia; ou em: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226(01)&from=EN

[20] Pode ser consultado no site da DGERT: https://www.dgert.gov.pt/estrategia-da-uniao-europeia

- Percentagem de, pelo menos, 45% adultos do grupo etário dos 25-34 anos com diploma de ensino superior, até 2030.
- Percentagem de, pelo menos, 60% de recém-diplomados do EFP a beneficiar da aprendizagem em contexto de trabalho durante a sua formação, até 2025.
- Percentagem de, pelo menos, 47% dos adultos na faixa etária entre os 25 e os 64 anos a participar em ações de aprendizagem nos últimos 12 meses, até 2025.
- 60% de recém-diplomados a beneficiarem, durante o seu período de formação, de uma experiência de formação em contexto de trabalho.
- 8% de aprendentes a beneficiarem de uma experiência de mobilidade, no estrangeiro, para fins de aprendizagem.

De acordo com o Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP, 2024), os Estados-Membros da UE têm feito um progresso constante na prossecução das metas para o EFP e aprendizagem ao longo da vida, mas algumas dessas metas ainda representam um grande desafio. O CEDEFOP (2024)[21] apresenta alguns *insights* / introspeções referentes ao pós-2020 e mostra que o EFP de nível secundário atraiu quase metade de todos os alunos desse ciclo, i.e. 48,7% dos 8,8 milhões de matriculados em 2021. Sugere-se uma necessidade de tornar o EFP mais atrativo para o público feminino, uma vez que a maioria dos matriculados são homens (55,5%) comparativamente com a percentagem de mulheres (41,6%). No contexto nacional é notada uma maior discrepância sendo que, em 2021, a percentagem de alunos matriculados em EFP em relação ao total de matriculados para o ensino secundário, situava-se nos 38,8%, sendo que as mulheres correspondiam a pouco mais de um terço do grupo (33,4%). O EFP prepara os jovens para o mercado de trabalho, mas também oferece oportunidades para prosseguimento de estudos para o ensino superior. Em 2021, 71,1% dos formandos de EFP de nível secundário superior na UE estavam matriculados em programas que dão acesso ao ensino superior e quase 40% dos jovens diplomados em EFP estavam comprometidos com o prosseguimento dos seus estudos. Em Portugal, 100% dos programas de EFP de nível secundário

[21] Estudo disponível em: https://www.cedefop.europa.eu/en/data-insights/what-happening-vocational-education-and-training-and-adult-learning-european-union#_overview_15_data_insights_on_vet_training_and_adult_learning;

Ou resumo em português em: https://pessoas2030.gov.pt/2024/05/21/a-situacao-do-ensino-e-formacao-profissional-e-da-aprendizagem-ao-longo-da-vida-na-ue/

permitiam o acesso ao ensino superior, porque todas as vias de EFP são portas abertas para continuar a formação académica.

De acordo com o mesmo Relatório da CEDEFOP (2024), a internacionalização da EFP inicial é ainda um desafio na UE, com uma taxa de mobilidade de formandos de apenas 2,1% em 2021, muito abaixo da meta de 8% estabelecida para 2025. Em Portugal, a taxa situa-se nos 3,6%, o que coloca o país acima da média da UE e bem encaminhado a atingir a meta para 2025. Além disso, os alunos de EFP inicial aprendem em média 1,2 línguas estrangeiras a nível europeu, menos do que a média de 1,6 no ensino secundário geral. Neste indicador, Portugal está classificado abaixo da média, com os alunos de EFP inicial a aprenderem apenas uma média de 0,9% de línguas estrangeiras.

Quanto à formação em local de trabalho, cerca de 60% dos recém-diplomados em EFP no ano de 2022 tiveram uma experiência de trabalho como parte dos seus estudos, atingindo a meta da UE de 60% estabelecida para 2025. Contudo, existe uma grande variabilidade entre os países. Portugal, está bastante acima da média da EU, com 74,3% dos formandos a usufruir de experiências profissionais durante a sua formação.

Os dados também mostram perspetivas de emprego favoráveis para diplomados de EFP inicial, com uma taxa de emprego de 79,7% em 2022, e uma meta de 82% até 2025. A taxa média de emprego para esses diplomados é 13,3 pontos percentuais mais elevada do que para os diplomados no ensino secundário generalista. Em Portugal a taxa de emprego dos certificados em EFP inicial atinge os 83%, já acima da meta europeia para 2025.

Enquanto as Estratégias de Educação e Formação estabelecem objetivos amplos para todos os níveis de educação e formação, o EQAVET (*European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training* , ou Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e Formação Profissional) fornece um quadro específico para a garantia da qualidade com intuito de alcançar esses objetivos na EFP. Ambos se destacam pela atenção dada à necessidade de monitorização e avaliação contínuas, sendo que o Quadro EQAVET proporciona ferramentas, orientações e recursos (indicadores e critérios específicos) para a avaliação da qualidade na EFP que ajudam a implementar as políticas educativas. Mais concretamente, a abordagem à garantia da qualidade segundo o Quadro EQAVET divide-se em quatro fases (Galvão, 2015, pp. 63-93):

a) o planeamento - para refletir sobre a autoavaliação da EFP, envolvendo a visão de todas as partes interessadas (*stakeholders)* de forma a planear os objetivos e metas a desenvolver;

b) a implementação - para comunicar a todos os intervenientes aquilo que foi planeado na fase anterior e elaborar o documento base e definir o plano de ação, tendo em conta os objetivos e metas a alcançar, as atividades e a respetiva calendarização, os recursos, os resultados esperados e as estratégias de divulgação;

c) a avaliação de resultados e processos - para recolher informação, com regularidade dentro dos prazos estabelecidos no plano de ação, sob a forma de inquéritos de satisfação aos alunos, encarregados de educação, entidades parceiras e entidades empregadoras de antigos alunos, de forma a possibilitar melhorias de acordo com os níveis de satisfação;

d) a revisão - para elaborar um novo plano de ação adequado às falhas a colmatar identificadas no questionário de autoavaliação e atuar em função do plano.

A Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP)[22] trabalha em conjunto com o Programa Operacional Capital Humano (POCH)[23] para garantir que os fundos são utilizados de forma eficaz e que as escolas profissionais cumprem com os padrões de qualidade estabelecidos pelo EQAVET. A ANQEP desempenha um papel crucial na certificação, monitorização e avaliação das instituições de ensino profissional, pelo que a escola profissional tem o dever de enviar relatórios e informações à ANQEP, nomeadamente os dados sobre resultados de aprendizagem, taxas de emprego dos diplomados, satisfação dos estudantes e outros indicadores de desempenho.

3.4. A inserção profissional dos jovens

A transição para a vida adulta é um assunto de reflexão sobre o qual conceitos e teorias vão-se alterando ao longo do tempo. As gerações são outras e as dinâmicas de trabalho são alteradas, não só devido às mentalidades, mas também pelo contexto socioeconómico. Os jovens, apesar de mais escolarizados e mundializados, têm experienciado a partir dos anos 80/90, um "novo capitalismo" e uma "flexibilização das condições laborais" que lhes causam bloqueios na sua autonomia e emancipação social e económica (Ferreira, 2019, pp. 40-41). É neste contexto que surge o termo "precariado" (p. 41), um grupo social que é vulnerável, com empregos estruturalmente precários e incerteza/insegurança quanto ao rendimento futuro (seja o salário ou a reforma), pois segundo Ferreira (2019), os projetos

[22] Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP). Disponível em: https://www.anqep.gov.pt/np4/home

[23] Programa Operacional Capital Humano (POCH). Disponível em: https://eurocid.mne.gov.pt/faqs/programa-operacional-capital-humano-poch

adiados pelo jovem condicionam o bloqueio do adulto e o futuro idoso. Neste grupo precário, a idade, o género e a pertença étnico–racial são critérios relevantes no acesso e luta por recursos salariais e sociais, uma vez que se repara em condições diferentes para gerações diferentes: uma desigualdade nas remunerações, formas contratuais e proteção social (p. 43).

Sá (2010) também refere que as classes populares têm sido as mais afetadas pela precariedade laboral, sobretudo "mulheres, jovens, idosos, trabalhadores "pouco qualificados" e actuais licenciados" (p. 3), como consequência do sistema capitalista. Descreve a precariedade laboral tendo em conta a insegurança no emprego, a perda de regalias sociais, os salários baixos e a descontinuidade nos tempos de trabalho (p. 2). A precarização é aliás mais ampla, sendo que tem a ver com "esboroamento da condição salarial", afetando também os trabalhadores com estatuto estável (Castel, 1995, como citado por Sá, 2010, p. 2). O trabalho precário é caraterizado por "novas formas de trabalho", que por sua vez, são contrárias ao modelo tradicional de contrato laboral, particularmente "os contratos a tempo parcial, os contratos a termo, os contratos temporários, o recurso a prestadores de serviços" (Sá, 2010, p. 3). Estas variadas situações de contrato geram uma grande instabilidade ao trabalhador, sentindo-se o perigo constante de perda de emprego e consecutivamente a inexistência de perspetivas positivas de futuro, onde "nunca os trabalhadores foram mais vulneráveis, já que se converteram em indivíduos isolados subcontratados numa rede flexível, cujo horizonte é desconhecido" (Kovács, 1999, como citado por Sá, 2010, p. 3).

No que diz respeito ao caso específico de Portugal observamos que a "precariedade", quer laboral, quer associada aos "pobres com trabalho", surge como uma constante de longa duração na história dos trabalhadores manuais e com poucas qualificações em Portugal. Sabemos que até aos anos 70 o país vivia num regime ditatorial, caracterizado por grande parte dos trabalhadores em situação de extrema pobreza que se viram obrigados a emigrar. Após o 25 de abril, período de democratização, observamos uma diminuição da precariedade, consequente de "um modelo de relação laboral assente no contrato de trabalho tradicional - trabalho por tempo indeterminado a tempo inteiro" (Sá, 2010, p. 4). Contudo, em 1976 assistimos ao surgimento da lei dos contratos de trabalho a prazo, e em 1989 ao crescimento das novas medidas de flexibilização do mercado de trabalho.

A autora indica-nos que a

precariedade laboral abarca um conjunto de outras situações: a insegurança na continuidade do trabalho e a falta de direitos sociais, designadamente ausência de descontos para a reforma, ausência

do salário quando se está doente, horários irregulares, excesso de horas de trabalho, ausência de subsídio de desemprego e de subsídio de férias. Todas estas são situações que correspondem cada vez mais às novas regras de contratação e que são profundamente negativas para a construção do modo de vida dos indivíduos mais fragilizados" (Sá, 2010, p. 5).

Para a autora, a "sociedade da incerteza e do risco está associada a uma conceção liberal da sociedade, encarando o risco como um quadro dado e não como algo a mudar" (Sá, 2010, p. 7), o que aponta o risco como uma necessidade para o seguimento da sociedade, rejeitando a possibilidade de mudança.

Prosseguindo nas mudanças sociais observamos o aparecimento de outro tipo de trabalhador, o dito "tipo trabalhador novo", este consiste no trabalhador que "se orgulha do que faz e que se adapta rapidamente às novas técnicas que estão a surgir" (Sá, 2010, p. 7). Este responsabiliza-se pelo próprio desenvolvimento pessoal, tornando-se um "capital que é preciso fazer render" (Sá, 2010, p. 7), assumindo a excelência como uma nova concetualização e transformando-se na necessidade de "procurar ultrapassar-se, aproximar-se da perfeição, vencer-se a si próprio, como o alpinista que procura ir cada vez mais alto..." (Aubert & Gaulejac, 1991, como citado por Sá, 2010, p. 7). Esta "excelência" gera no indivíduo um ambiente de "stress constante, numa insegurança permanente" (Sá, 2010, p. 7) afetando-o diretamente ao nível pessoal e social. Observamos nas dinâmicas de trabalho uma dualidade de sorte e azar, onde ocorre uma competição, um jogo constituído da "paixão de ganhar e de jogar" (Sá, 2010, p. 7), que resulta "no risco da criação de dois grupos antagónicos: os vencedores (gestores de sucesso) e os vencidos (desempregados, marginais, inadaptados, inválidos)" (Sá, 2010, p. 7).

Fruto de todas estas mudanças, verificamos a não existência de uma linha reta, transformando-se cada vez mais num emaranhado, sendo que se assiste ao "fim de uma trajetória de vida com uma sequência já identificada (escola/empresa/família/reforma), e o surgimento de uma multiplicidade de situações entrelaçadas onde escola/formação, trabalho/desemprego, casamento/divórcio se vão cruzando ao longo da vida" (Sá, 2010, p. 8).

Esta alteração nas trajetórias de vida individuais, assim como uma maior dificuldade de encontrar emprego, desperta nos jovens novas perspetivas de fazer face ao trabalho, estando estagnados numa fase de "procura, [em] que se encontra uma maior diversidade de formas de encarar o trabalho" (Sá, 2010, p. 9). Exemplo disso são os estudos que concluem que o emprego fixo já não é desejado para os jovens, preferindo gerir os períodos de trabalho e não-trabalho podendo aproveitar os tempos livres para

fazerem o que gostam. As novas trajetórias laborais resultam numa "luta entre o "ter" e o "ser", entre a "necessidade" e a "liberdade" [do trabalho], associada a um esgotamento gradual das motivações e de consumo" (Sá, 2010, p. 9), o trabalho ocorre de uma necessidade de subsistência individual. Como forma de conclusão, a autora refere ainda a necessidade da criação, por parte do Estado, de "suportes" que "permitam a independência económica de cada indivíduo" (Sá, 2010, p. 9).

No seu artigo *Imagens e Políticas de Juventude na Viragem Neoliberal*, Ferreira (2023) mostra como as políticas públicas de juventude, sobretudo em Portugal, têm reproduzido e até reforçado a precariedade laboral que marca a condição juvenil. Para o autor, a agenda neoliberal transformou os jovens em "empresários de si", responsabilizando-os individualmente pela sua empregabilidade, enquanto o Estado promove medidas de curto prazo, como estágios, bolsas e contratos temporários, que em vez de integrarem os jovens no mercado de trabalho de forma estável, perpetuam a sua condição de vulnerabilidade (p. 227-228). Assim, a análise de Ferreira (2023) pode ser entendida como um prolongamento e atualização do que Sá (2010) já denunciava: a precariedade não só se expandiu, atingindo trabalhadores de diferentes qualificações, como passou a ser legitimada e reproduzida pelas próprias políticas públicas, que se apresentam como resposta, mas na prática alimentam a lógica neoliberal de flexibilização e insegurança estrutural.

De acordo com Neves e Matos (2020), o neoliberalismo e o modelo "fordista", acompanhados do forte individualismo e competitividade, têm marcado significativamente o trabalho, e consequentemente o estilo de vida. Os autores reforçam a ideia de Sá (2010), referindo que os impactos sociais deste modo de vida está a atingir um extremo que tem consequências prejudiciais quanto à subsistência, à saúde mental e à relação com a família. Assim, é extremamente importante adotar "uma atitude mais ativa em relação à crise que atravessa todas as dimensões da vida social" (Neves e Matos, 2020, p. 23), incentivando à mobilização para a transformação. Na mesma ótica de Sá (2010), os autores mencionam que a sociedade tem conhecido "um tipo "novo" de trabalhador(es)" (p. 5), que se orgulham do que fazem e que "diminuem as suas necessidades de consumo e gerem os períodos de trabalho e não-trabalho, procurando aproveitar os tempos livres para fazer aquilo que lhes interessa" (Neves e Matos, 2020, p. 15). Isto sugere que, apesar dos problemas de identidade associados à condição de precário ("baixa tolerância aos problemas, baixa autoestima, elevada autocensura, consideram-se anormais, um incómodo para seus familiares") (Nascimento et al., 2015 como citado por Neves e Matos, 2020, p. 15), surgem indícios de resistência face ao modo de vida dominante, em que

essa condição representa "oportunidade para amadurecimento, para se tornar responsável, valorizar mais as coisas simples e as pessoas queridas e ressignificar as experiências e dores vividas" (Nascimento et al, 2015, como citado por Neves e Matos, 2020, p. 15). Desta forma, a metatopia é útil para compreender a situação precária, constituindo "uma ferramenta de resistência que permite repensar a distopia e a utopia", uma vez que "grande parte da investigação social faz um diagnóstico dos aspectos mais salientes das distopias atuais", mas esquecem de algum modo a dimensão utópica (Neves e Matos, 2020, p. 13). Conforme os argumentos dos mesmos autores, estes afirmam a necessidade de um diagnóstico e um projeto de intervenção que direcionem para um modelo pedagógico capaz de "empoderar através da formação, de resistir aos grupos dominantes" (Neves e Matos, 2020, p. 18).

3.5. Caminhos do Ensino Secundário Profissional e Inserção Profissional

O papel do ensino profissional tem vindo a adquirir mais importância a partir de 2012, com a extensão da escolaridade obrigatória até aos 18 anos, constituindo uma alternativa para os alunos à saída do 9º ano. O percurso deste tipo de ensino nem sempre foi regular - antes do 25 de abril existia uma clara divisão entre ensino liceal e ensino técnico, sendo que em 1970, dos 27000 alunos do secundário, 8400 estavam no ensino técnico. Após o 25 de abril, surgiu uma primeira vontade de unificar o ensino secundário, mas só a partir do final dos anos 80, os cursos de via profissionalizante começam a ressurgir, primeiro com os cursos tecnológicos e atualmente com os cursos profissionais no ensino secundário, cuja percentagem de alunos inscritos tem flutuado em torno dos 40% do total de alunos. Adicionalmente, do ponto de vista histórico, o ensino privado desempenha um forte papel na absorção de alunos no ensino profissional; em 2019/2020 cerca de 38% destes alunos estavam inscritos em instituições privadas (Freitas, 2023, "Ensino profissional").

Tal evolução confirma a análise de Antunes (2019), para quem o ensino secundário em Portugal tem oscilado entre duas lógicas: como via de elite, orientada para o prosseguimento de estudos superiores, e como via terminal de massas, associada ao ensino técnico-profissional. De facto, se por um lado a expansão dos cursos profissionais permitiu alargar a frequência e reduzir o abandono escolar, por outro, as opções políticas reforçaram uma estrutura dual e desigual, em que as vias profissionalizantes foram muitas vezes desvalorizadas socialmente e destinadas sobretudo aos jovens de classes populares. Essa desvalorização resultou de serem vistas como percursos de "segunda escolha", menos prestigiados e associados ao insucesso escolar, ao mesmo tempo que o acesso ao ensino

científico-humanístico continuava a ser valorizado como caminho "nobre" para o ensino superior (pp. 10 -11). Consequentemente, os alunos de meios sociais mais desfavorecidos, enfrentando maiores barreiras académicas e económicas, foram canalizados de forma desproporcionada para os cursos profissionais, que se consolidaram como a via predominante para estes grupos (pp. 15-16).

Neste quadro, o estudo de Antunes (2020) analisa as transformações do ensino secundário e da educação profissional em Portugal entre 2005 e 2018, situando-as no contexto das políticas públicas nacionais, da globalização e das orientações europeias (Educação & Formação 2010/2020, Estratégia de Lisboa). Entre 2005 e 2011, registou-se uma fase de expansão, com alargamento da oferta dos cursos profissionais às escolas públicas, redução do abandono e do insucesso escolar e democratização quantitativa do acesso, limitada pela segregação de segmentos populacionais entre vias. Já no período 2011-2015, as políticas de austeridade conduziram a cortes orçamentais e contenção na abertura de cursos profissionais, enquanto se reforçou o modelo de aprendizagem dual e se agravaram as condições de acesso ao ensino superior para diplomados da via profissional, aumentando os riscos de desigualdade social e académica. Entre 2015 e 2018, manteve-se a aposta na universalização e na redução do abandono, acompanhada de medidas de ampliação do acesso ao ensino superior (como a creditação do Curso Técnico Superior Profissional - TeSP), mas persistiu a democratização de carácter segregativo: os alunos de meios mais escolarizados concentraram-se nos cursos científico-humanísticos, enquanto os de meios menos favorecidos predominaram na via profissional, onde as taxas de prosseguimento de estudos continuam muito inferiores. Assim, o processo de democratização do ensino secundário em Portugal foi sobretudo quantitativo, mantendo desigualdades estruturais entre vias e naturalizando uma dualidade que permanece social e simbolicamente marcada (pp. 21-27).

A oferta educativa no ensino secundário está fortemente polarizada entre os cursos científico-humanísticos e os cursos profissionais, com exceção na Região Autónoma dos Açores, onde a oferta de cursos profissionais foi superior à de cursos científico-humanísticos, sendo a diferença mais expressiva nas regiões Algarve e Centro. As Regiões Autónomas, o Alentejo e a Área Metropolitana de Lisboa foram as regiões que mostraram um maior equilíbrio entre as duas tipologias de ensino (CNE, 2022). Conforme o relatório do Conselho Nacional de Educação, *Estado da Educação,* em 2020/2021, os cursos profissionais representaram a maior oferta educativa e formativa do ensino secundário, perfazendo um total de 2303 cursos em 713 estabelecimentos de educação e ensino, distribuídos por Portugal. Estiveram em funcionamento 133 cursos profissionais diferentes, que se multiplicam em diversas turmas

de 10º ano. A maioria dos cursos funciona nos diferentes tipos de entidades, todavia, alguns apenas são ministrados em estabelecimentos públicos e outros apenas em estabelecimentos privados. Em 2020/2021, no 10º ano, ou seja, enquanto nova oferta, existiam 21 tipos de cursos só em estabelecimentos públicos e 23 exclusivamente em estabelecimentos privados. Considerando as NUTS II, a região Norte apresentou o número mais elevado de cursos disponíveis, com 32,7% do total de cursos profissionais do ensino secundário em funcionamento no ano letivo de 2020/2021, seguindo-se a região Centro e a Área Metropolitana de Lisboa, com 25,4% e 24,5%, respetivamente.

No que diz respeito à distribuição da oferta de cursos profissionais no Continente, por NUTS III, observa-se que existia mais oferta de CP no litoral e nas zonas urbanas com mais população, com destaque para a Área Metropolitana de Lisboa, com 565 cursos profissionais, correspondente a 2,8% desta oferta a nível nacional, a Área Metropolitana do Porto, com 327 ofertas, isto é 14,2% do total de cursos profissionais, tendo o Algarve, a Região de Coimbra e as Regiões Autónomas um número de ofertas bastante inferior. Dos 10 cursos com maior oferta no ano letivo de 2020/2021[24], realçam-se pela maior frequência e cobertura do território, os cursos:

- Técnico/a de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos (6,7% da oferta total, em 18 regiões);
- Técnico/a de Desporto (6,4%, distribuído em 23 regiões);
- Técnico/a Auxiliar de Saúde (127 ofertas, 3.º lugar nacional);
- Técnico/a de Restaurante/Bar (5,3%) e Técnico/a de Cozinha/Pastelaria (5,0%), ambos com presença em todas as regiões.

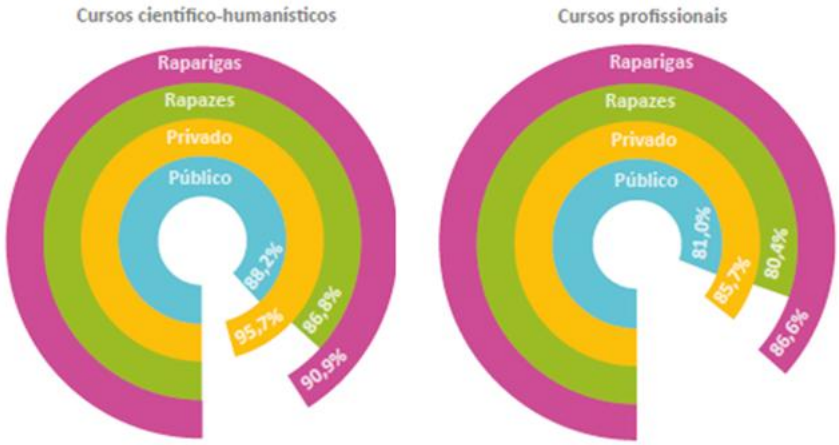
No que respeita aos resultados, em 2019/2020 as taxas de conclusão dos alunos dos CP situavam-se perto dos 80% (Freitas, 2023, "Ensino profissional").

Na figura 2, apresenta-se a taxa de conclusão (%) por oferta de educação e formação, sexo e natureza do estabelecimento, em Portugal, no ano letivo de 2020/2021, comparando os cursos científico-humanísticos e os cursos profissionais. Como se pode verificar, a taxa de conclusão é mais elevada em indivíduos do sexo feminino em ambas as vias de ensino, embora nos cursos científico-humanísticos a taxa seja relativamente superior em ambos os sexos comparando com os cursos

[24] Nota: Considera-se a oferta de CP como o número de cursos existentes em cada estabelecimento de ensino, público e privado, com alunos matriculados no 10º ano de escolaridade, podendo um mesmo estabelecimento ter mais do que uma oferta.

profissionais. Além disso, observa-se que em ambas as tipologias de ensino, o privado se sobrepõe ao público no que diz respeito à taxa de conclusão.

Figura 2 – Taxa de conclusão de cursos em 2021 (%). Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022.



Quanto ao percurso dos diplomados em 2022, verificou-se que:

- 66% prosseguiram estudos, dos quais 17% provenientes do ensino profissional;
- 18% estavam exclusivamente a trabalhar, sendo 73% destes diplomados de CP;
- 9% acumulavam estudo e trabalho, com 34% de diplomados de CP;
- 6% encontravam-se em situação de desemprego, maioritariamente diplomados de CP (77%)[25].

3.6. Evolução do ensino profissional no ano letivo 2022/2023

Em 2022/2023, os dados apontam para um reforço da prevalência dos CCH sobre os CP. No ensino secundário, estavam matriculados 344 797 alunos, distribuídos em 61% nos CCH e 39% em percursos de dupla certificação, revelando um desequilíbrio crescente face aos anos anteriores (CNE, 2024, p. 140). Este padrão sugere uma tendência de desvalorização social e educativa dos percursos profissionalmente qualificantes, influenciada por expectativas familiares e pela perceção do acesso ao ensino superior. (CNE, 2024, p. 140)

[25] DGEEC. (2024a). *Jovens no Pós-secundário 2022*. https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/65ae80bed7072a2d7a97e1ba

No mesmo ano, a taxa global de conclusão no ensino secundário foi de 90,2%, superior em 3,3 pp à registada antes da pandemia. A evolução, no entanto, foi assimétrica:

- CCH: 90,7% (+5,3 pp face a 2019/2020);
- CP: 89,1% (-0,3 pp) (CNE, 2024, p. 144).

No que toca à retenção e desistência, os CP apresentaram os valores mais elevados (10,9% face a 9,3% nos CCH e 9,8% no conjunto do secundário) (CNE, 2024, p. 147).

Os dados revelam que os CCH continuam a ser socialmente mais valorizados e a dominar o acesso ao ensino superior, reforçando a perceção de menor prestígio dos CP. Apesar da criação, em 2020/2021, de um concurso especial de ingresso para diplomados de CP e artísticos, a adesão pelas instituições de ensino superior não é obrigatória, o que limita o seu impacto.

O CNE (2024) sublinha a necessidade de:

1. Criar um modelo único de acesso ao ensino superior para todas as vias;
2. Reduzir o peso dos exames nacionais no processo de ingresso, diminuindo a pressão sobre o ensino secundário;
3. Promover contacto precoce dos jovens com diferentes opções formativas e profissionais (9.º ao 12.º ano), para escolhas vocacionais mais consistentes;
4. Assegurar maior flexibilidade e mobilidade entre percursos, mitigando desigualdades e estigmas;
5. Valorizar de forma equitativa CCH e CP, superando preconceitos históricos ligados à antiga dualidade liceu/técnico.

O reforço de redes entre escolas, parceiros locais, ensino superior e contextos internacionais, aliado a uma integração equilibrada de saberes académicos e profissionais, é apontado como essencial para garantir equidade, qualidade e reconhecimento social equivalente entre vias de ensino (CNE, 2024, pp. 210-223).

3.7. A empregabilidade dos estudantes dos cursos profissionais

Uma vez que a educação desempenha um papel importante na inserção profissional, e que as baixas qualificações podem ter implicações significativas não só para o indivíduo, como para a sociedade, impõe-se a necessidade de avaliar os parâmetros definidos pelas estruturas que valorizam a educação e apresentam indicadores para medir as metas sugeridas, de forma a melhorar a inserção profissional dos jovens. Na análise das taxas de emprego pôde observar-se que as qualificações mais elevadas se

traduzem em maior empregabilidade e maior proteção face ao risco de desemprego. De acordo com a Eurostat (2022), a taxa de emprego da UE para recém-diplomados (CITE 3-8), entre os 20 e 34 anos, foi de 79,6% em 2021. As maiores taxas de emprego foram registadas com aqueles que concluíram o ensino superior (CITE 5-8): 84,9%, 11,8 pp. acima da taxa de emprego da UE (73,1%) para recém-diplomados do ensino secundário (CITE 3-4). A acrescentar que, ainda dentro do ensino superior, segundo o estudo *Estudantes nacionais e internacionais no acesso ao ensino superior*, da EDULOG, a propensão para o desemprego dos cursos universitários é, em média, inferior à dos cursos politécnicos, quer no setor público, quer no setor privado (Sá et al., 2021, p. 96).

No contexto português, foi criado o Programa Operacional Capital Humano, POCH[26], no ano de 2014, para reforçar a qualificação e a empregabilidade dos portugueses, em conexão com as prioridades da Estratégia Europa 2020 (Crescimento Inteligente, Sustentável e Inclusivo) e do Programa Nacional de Reformas (PNR). Um dos 5 eixos prioritários pelos quais o POCH se orienta é o eixo 1: Promoção do sucesso educativo, do combate ao abandono escolar e reforço da qualificação dos jovens para a empregabilidade. Foi neste sentido que surgiram os concursos abertos para financiamento dos Cursos Profissionais. Para serem elegíveis ao concurso de financiamento, as escolas profissionais devem cumprir os critérios específicos de qualidade alinhados com o Quadro de Referência EQAVET - implementar o sistema de garantia da qualidade, monitorização e avaliação contínuas, fornecer dados detalhados e relatórios periódicos sobre os programas, resultados de aprendizagem, taxas de conclusão e inserção profissional dos alunos, entre outros indicadores.

Uma análise de indicadores do eixo 1 evidencia que, em 2021, a empregabilidade ou prosseguimento de estudos nos 6 meses seguintes à conclusão dos CP superou a meta para 2023 de 50% dos alunos a nível nacional, com um resultado de 65% (CNE, 2022, p. 233). Segundo o relatório *Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens* (Secretaria-Geral da Educação e Ciência, 2021), que avalia os resultados do POCH, no período entre 2014 e 2019, os CP contribuíram na trajetória de redução da taxa de abandono escolar precoce, que se situou, no fim de 2020, em 8,9% (p. 6).

[26] Mais sobre o Programa Operacional Capital Humano (POCH) em: https://eurocid.mne.gov.pt/faqs/programa-operacional-capital-humano-poch

3.8. Desafios e oportunidades do ensino profissional

A imagem do ensino e formação profissional começou por ser associada a estudantes de baixo rendimento académico, preparando-os para desempenhar tarefas manuais e pouco qualificadas, de acordo com a *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD, 2019, p. 21). A abordagem era essencialmente de combate ao desemprego e inclusão social, no entanto, atualmente é mais orientada para o capital humano ("os conhecimentos, as capacidades, as competências e os atributos pessoais que facilitam o bem-estar pessoal, social e económico") (OECD, 2001, p. 18), considerando que o crescimento, a empregabilidade e a produtividade dependem do desenvolvimento de conhecimento e competências profissionais procuradas pelo mercado de trabalho. A preparação da força de trabalho para os desafios atuais e futuros transforma o papel do Ensino Secundário Profissional (ESP) num papel estratégico para o desenvolvimento económico, no que se refere ao aumento da produtividade, competitividade e inovação, segundo o Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP, 2017, p. 9).

No que diz respeito à caraterização socioeconómica dos alunos, até 2013, em média, aqueles que escolheram cursos profissionais eram provenientes de meios socioeconómicos mais desfavorecidos, em comparação com os alunos que seguiram para o ensino secundário nas áreas científico-humanísticas. Um dos motivos para a escolha de um CP, pode ter que ver com a existência de apoios financeiros para os estudantes, que em contextos socioeconómicos mais frágeis têm direito a ajuda nos transportes, alimentação e outras bolsas. Contudo, se os compararmos com o conjunto de alunos que segue para os cursos científico-humanísticos, mas que não os termina, neste caso, os alunos são muito mais semelhantes (Freitas, 2023, "Ensino profissional"). Para além do fator socioeconómico, a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência evidencia alguns indicadores que diferenciam o ESP do ensino regular, nomeadamente a idade média mais elevada, notas mais baixas (matemática, português e língua estrangeira), e pertença a famílias menos escolarizadas. Assim como, a tendência dos últimos anos confirma que os diplomados do ESP provêm de famílias em que a profissão dominante inclui operários e trabalhadores não qualificados, ao passo que os pais de maioria dos diplomados de cursos científico-humanísticos têm formações superiores (Barbosa et al., 2019, p. 46).

Vários autores debatem sobre o impacto do rendimento, profissão e nível de escolaridade dos pais no desempenho académico dos estudantes (Chesters, 2015; Garcia-Gomez et al., 2018; Schmid & Garrels, 2021; Tan, 2017; Tolonen & Aapola-Kari, 2022) e a escola pode reproduzir desigualdades

sociais, acentuando a exclusão dos grupos menos favorecidos. O fator económico não é o único a ter impacto no desempenho - Bourdieu (1986) considera que o desempenho escolar inferior se deve às diferenças no *capital cultural*, i.e. atitudes, valores, preferências, conhecimento e competências que favorecem a aprendizagem. Uma vez que as famílias mais vulneráveis não conseguem transmitir o mesmo *capital cultural*, as diferenças sociais prolongam-se no tempo, contudo, se o capital cultural e social for institucionalizado através das qualificações do ensino, pode ajudar os estudantes a caminhar para o sucesso escolar (p. 17). Com o objetivo de desenvolver o capital humano, cultural e social, será necessário compensar a falta de capital cultural de estudantes provenientes de famílias mais desfavorecidas, assim como deverá haver uma aposta no capital social através do contacto com o mercado de trabalho, para integrar os estudantes no sistema de ensino e evitar a separação entre ensino regular e profissional ao nível dos perfis socioeconómicos (Barbosa, 2023, p. 13). A prática em contexto de trabalho é fundamental e permite aos alunos construir as bases para a sua Prova de Aptidão Profissional (PAP). Por isso, é essencial garantir que as empresas estão integradas na formação do aluno desde o início desse ciclo de estudos. Por outro lado, Freitas (2023) refere que também importa

> assegurar que as escolas têm a capacidade para encontrar, junto do tecido produtivo das suas regiões, as empresas e as instituições onde podem desenvolver-se os estágios e as práticas aplicadas. Fazer um mapeamento desta capacitação por parte das escolas é fundamental, assim como é importante apoiar as instituições de ensino que tenham maior dificuldade em fazê-lo. (p. 94)

No estudo de Barbosa (2023), os professores entrevistados destacam que os estudantes do ESP têm menores competências transferíveis do que os de ensino regular, e que as turmas têm, no geral, falta de interesse, motivação e empenho, algo que influencia a desmotivação naqueles que são mais empenhados e pretendem ingressar no ensino superior. Com o objetivo de aumentar a motivação dos estudantes, os professores tentam adaptar frequentemente a componente curricular das suas aulas alinhando os temas com assuntos de interesse dos alunos. Apesar disso, a evolução de competências ao longo dos três anos de formação é notória e descrevem os alunos como pessoas resilientes, capazes de resolver problemas facilmente e de trabalhar em equipa, melhor do que os colegas do ensino regular (pp. 18-19).

Por sua vez, os alunos salientam que o CP tem vantagens por viabilizar dois percursos no pós-secundário, quer seja a inserção no mercado de trabalho, quer seja a continuação dos estudos no ensino

superior[27]. Contudo, aqui deparam-se com uma desvantagem, na medida em que há uma dificuldade acrescida, quer no acesso, quer no desempenho académico, no ensino superior. Alguns estudantes creem que o ensino regular prepara muito melhor para o ingresso, e os empregadores refletem essa preocupação no mercado de trabalho, pois reparam que existe uma menor preparação em disciplinas gerais como português, matemática e competências esperadas nos diplomas (e.g. comunicação escrita), considerando-o uma fragilidade na entrada para o mercado laboral. Além da dificuldade sentida pelos estudantes, estes referiram que o concurso especial de acesso ao ensino superior para estudantes da via profissionalizante não inclui muitos dos cursos que pretendem seguir, obrigando-os a concorrer pelo regime geral de acesso e a realizar os exames nacionais (Barbosa 2023, pp. 21-22).

Apesar da vantagem de uma formação especializada, aumentando a empregabilidade à entrada do mercado laboral e permitindo a obtenção de categorias profissionais favoráveis, caso necessitem de mudar de emprego ou setor profissional, os trabalhadores têm menos facilidade para mudar. Num estudo recente (Hartog et al., 2022), verificou-se que, em Portugal, os diplomados dos cursos profissionais apresentavam, no início da vida ativa, um prémio salarial superior em comparação com os diplomados da via científico-humanística. Contudo, com o avançar da carreira, esta diferença tende a inverter-se. Ainda assim, essa perda salarial tem vindo a ser progressivamente menos acentuada. Uma das potenciais explicações para esta evolução prende-se com a maior abrangência curricular dos cursos profissionais, que atualmente proporcionam uma formação mais generalista e flexível. Esta "elasticidade" aumenta a probabilidade de inserção em empresas com maior produtividade, o que se traduz em melhores salários (Hartog et al., 2022, p. 661).

Para além destes desafios, o ESP confronta-se com a necessidade de dar a conhecer toda a sua oferta de cursos. A orientação profissional à saída do terceiro ciclo deve fornecer aos alunos a informação completa da oferta existente dentro e fora da escola que frequentam, para que a sua escolha não fique limitada ao curso profissional existente na escola ou agrupamento que frequentou, mas se conecte com suas preferências. Outro dos desafios presentes é a formação ao longo da vida. Se os alunos da via profissionalizante são aqueles que mais vêm as suas competências serem depreciadas no mercado laboral, impõe-se o questionamento dos mecanismos necessários para que o contacto entre o aluno e a

[27] Evidenciam-se três tipos de estudantes no Ensino Secundário Profissional (ESP): Aquele que está orientado para a conclusão do ensino secundário, um segundo que contribui para o aumento da empregabilidade (que tem vontade de trabalhar) e um terceiro, que está focado no ensino superior (Barbosa, 2023, p. 14).

escola não termine à saída do secundário (Freitas, 2023, "Ensino profissional"). O autor defende que, se houver necessidade de requalificação, os trabalhadores deveriam poder voltar a um espaço (talvez a escola que frequentaram) onde podem voltar para serem reorientados para uma formação complementar na sua área, ou encaminhados para uma nova área de formação. Neste sentido, os cursos CTeSP (Cursos Técnicos Superiores Profissionais) e CET (Curso de Especialização Tecnológica), têm um papel importante para que, a um nível pós-secundário, ofereçam uma maior formação a muitos daqueles que saem de vias profissionais no ensino secundário.

3.9. Estrutura dos Cursos Profissionais

O ensino secundário (12.º ano) pode ser concluído através de uma aprendizagem mais prática, associada a uma profissão, e que permita continuar a estudar ou integrar o mercado de trabalho, existindo vários percursos de dupla certificação (escolar e profissional) que conferem o nível 4 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações (Portaria n.º 782/2009, 23 de julho) dirigidos aos jovens: Cursos Profissionais (CP), Cursos de Aprendizagem (CA), Cursos de Educação e Formação (CEF) de jovens, Cursos com Planos Próprios (CPP), Cursos Artísticos Especializados (CAE) e ainda Cursos de Especialização Tecnológica (CET) (ANQEP, 2025b). Nesta investigação iremos focar a nossa atenção nos Cursos Profissionais (CP), cujo intuito é desenvolver competências sociais, científicas e profissionais necessárias ao exercício de uma atividade profissional e simultaneamente obter o nível secundário de educação, permitindo ainda a realização de estudos ao nível pós-secundário e ensino superior. O Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de janeiro, estabeleceu a criação das escolas profissionais e, posteriormente, o Decreto-Lei nº 4/98, de 8 de janeiro, deliberou o regime de criação, organização e funcionamento de escolas e dos cursos profissionais nas escolas secundárias públicas. Atualmente, estes cursos podem funcionar em agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas da rede pública; escolas profissionais, públicas ou privadas; e estabelecimentos de ensino particular e cooperativo.

No que diz respeito ao currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens dos cursos profissionais, estes encontram-se consignados no Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho e são regulamentados pela Portaria nº 235-A/2018, de 23 de agosto, definindo as regras e procedimentos de operacionalização do currículo, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens, visando o desenvolvimento da autonomia e flexibilidade curricular para proporcionar aos alunos aprendizagens diversificadas, de acordo com os seus interesses, e que permita

o prosseguimento de estudos e/ou a inserção no mercado de trabalho. A flexibilidade curricular conta com o envolvimento de várias disciplinas para o desenvolvimento de atividades que contribuam para o alcance de capacidades e conhecimentos presentes no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), que correspondem àquilo que é necessário socialmente ou requerido pela sociedade[28].

A publicação do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, define os princípios de organização do currículo dos ensinos básico e secundário, assim como o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, estabelece o regime jurídico da Educação Inclusiva. É neste âmbito que o Ministério da Educação tem apoiado as escolas numa gestão autónoma e flexível do currículo, que permite articular autarquias, alunos, famílias e comunidade, do modo que todos os alunos consigam alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. O site Autonomia e Flexibilidade Curricular (https://afc.dge.mec.pt/) constitui um recurso para os docentes refletirem sobre práticas e documentação de referência que ajude na decisão de aspetos curriculares e pedagógicos.

Há autores que colocam em causa a autonomia das escolas na prática, sendo que em tempos, ou melhor, há mais de três décadas, não se assegurou a autonomia curricular, segundo Barroso (2004, pp. 49-50) apesar de constituir uma "ficção necessária" – algo que não se concretizou efetivamente, mas que é fundamental para a democratização da organização escolar em confluência com as especificidades dos alunos e das comunidades de pertença. Lima (2020) concorda com esta visão e corrobora que há aspetos a ter em conta, quando a flexibilidade curricular é bloqueada pela "permanência dos exames nacionais, (...) discursos do mérito e da excelência, da competitividade e da emulação" (p. 178). Estes valores (excelência, competitividade, entre outros) atribuídos à educação são semelhantes aos do modelo da empresa, que sobressai no produtivismo, empreendedorismo, elogios da meritocracia e processos de avaliação e atribuição de prémios, contrastantes com os valores de inclusão, adaptação às especificidades dos alunos e flexibilidade curricular (Lima, 2020, pp. 179-180).

No que diz respeito à oferta de cursos profissionais, é possível consultar no Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) de acordo com os perfis profissionais e os referenciais de formação CNQ, sendo

[28] De acordo com o site Autonomia e Flexibilização Curricular: "as aprendizagens específicas referidas no n.º 2 do artigo 18.º da Portaria n.º 223/2018, de 3 de agosto e no n.º 2 do artigo 20.º da Portaria n.º 226-A/2018, de 7 agosto, decorrendo das Aprendizagens Essenciais em articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, materializam o que se espera como resultado da aprendizagem, constituindo o conjunto de descritores de desempenhos observáveis (possibilitando a sua avaliação), de acordo com o nível de consecução alcançado" (cf. https://afc.dge.mec.pt/apresentacao/faq#Dom%C3%ADniosdeAutonomiaCurricular(DAC)).

todos os cursos criados através de Portaria (CNE, 2022)[29]. Os requisitos para o acesso aos CP são: a conclusão do 9º ano ou formação equivalente, e a procura por uma formação mais prática e orientada para o mercado de trabalho e/ou prosseguir estudos superiores.

De acordo com o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), estes cursos têm duração de três anos, com uma carga horária que varia entre 3100 e 3440 horas, e estão organizados em quatro componentes de formação (Portaria n.º 235-A / 2018, de 23 de agosto):

- Formação Sociocultural - estruturada em disciplinas comuns a todos os cursos, visa contribuir para a construção de identidade pessoal, social e cultural dos alunos;
- Formação Científica - estruturada em duas ou três disciplinas, visa proporcionar uma formação científica consistente com a qualificação a adquirir;
- Formação Tecnológica - organizada em Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD), visa a aquisição e desenvolvimento de um conjunto de competências técnicas necessárias ao exercício profissional;
- Formação em Contexto de Trabalho - é realizada em empresas ou outras organizações, em períodos de duração variável ao longo ou no final da formação, e visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para a qualificação profissional.

As competências e os conhecimentos desenvolvidos durante a formação são demonstrados num exame final - a entrega e defesa da Prova de Aptidão Profissional (PAP), que é um dos elementos que necessita de aprovação, para além de todas as disciplinas, UFCD, e formação em contexto de trabalho (FCT).

[29] A diversidade de ofertas de educação e formação pode ser consultada através do site do CNQ (https://catalogo.anqep.gov.pt/) e as instituições que proporcionam os cursos podem ser procuradas no portal *Oferta Formativa* (cf. https://www.ofertaformativa.gov.pt/#/home).

4. Enquadramento Metodológico do Estágio

4.1. Definição do paradigma de intervenção/investigação

O conceito de paradigma é discutido por Kuhn (1970), no seu livro *A Estrutura das Revoluções Científicas*. O autor considera o conceito bilateral: por um lado, paradigma é "toda a constelação de crenças, valores, técnicas, etc..., partilhados pelos membros de uma comunidade" (p. 175), por outro lado, significa "as soluções concretas de um quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal" (p. 175).

A descoberta pelo paradigma adequado a abordar na investigação parte das técnicas utilizadas, do tipo de dados recolhidos e da validade dos dados. Enquanto a abordagem qualitativa recorre principalmente às técnicas de observação participante e entrevistas, recolhendo dados que resultam do que os participantes relatam e observando as suas ações; a abordagem quantitativa utiliza frequentemente o inquérito como fonte de dados ordinais ou de intervalo que permite o tratamento estatístico. Ao contrário da abordagem quantitativa, a abordagem qualitativa analisa os dados de forma interpretativa (Moreira, 1994, pp. 93-96).

Os objetivos da investigação a que me proponho responder implicam uma compreensão dos contextos e dos processos que tornam significativas as ações dos sujeitos-atores sociais. Na ótica de Weber (1983), compreender significa apreender o sentido da ação social, através da interpretação da realidade o mais aproximada possível à forma como ela é apreendida pelos sujeitos-atores sociais (como citado por Casa-Nova, 2009, p. 55). Ou seja, compreender a ação social "não resulta de uma atribuição de sentido produzida pelo observador em relação ao observado (...) mas de uma compreensão do sentido da conduta elaborado pelo protagonista da acção" (Casa-Nova, 2009, p. 55).

A investigação qualitativa tem caraterísticas que vão ao encontro aos nossos objetivos de pesquisa: a integração e interação no próprio contexto de investigação, recolhendo dados para a sua pesquisa (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48), predominantemente descritos e apresentados através de texto e não números.

A investigação qualitativa caracteriza-se por um processo indutivo, flexível e pouco estruturado, em que o investigador constrói interpretações, ideias e conceitos a partir dos padrões encontrados nos dados. Diferente da investigação quantitativa que privilegia a objetividade, a abordagem qualitativa admite

maior subjetividade e influência do contexto, o que possibilita uma descrição mais rica e detalhada da realidade (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50).

A base deste tipo de análise é a descrição: textos, imagens, transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos ou documentos pessoais. O interesse recai menos nos resultados finais e mais nos processos, privilegiando a compreensão da ação social e das interações humanas (pp. 48-49). Como aponta Haguette (1995), a importância da abordagem qualitativa não reside em se opor à quantitativa, mas sim na sua capacidade de fornecer uma compreensão profunda de determinados fenómenos sociais. Essa abordagem parte do pressuposto de que o aspeto subjetivo da ação social tem maior relevância em relação à configuração das estruturas sociais, especialmente diante da limitação da estatística em lidar com fenómenos complexos ou únicos (p. 63).

Entre as principais características da investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) destacam: (1) o ambiente natural como fonte de dados, sendo o investigador o principal instrumento de recolha; (2) dados apresentados em palavras ou imagens, privilegiando descrições de pessoas, situações e acontecimentos; (3) ênfase nos processos mais do que nos resultados; (4) análise indutiva, que evolui de questões gerais para questões mais específicas; e (5) centralidade do significado, valorizando a perspetiva dos participantes. Assim, a investigação qualitativa constitui um verdadeiro diálogo entre investigador e sujeitos, na tentativa de compreender motivações e significados (pp. 47-51).

Complementarmente, Colás (1998), Denzin & Lincoln (1994), Miles & Huberman (1994) e De Pablos (1995, como citado por Aires, 2011, p. 17) identificam seis componentes essenciais do processo qualitativo: (i) o investigador, (ii) os paradigmas de investigação, (iii) as estratégias e métodos qualitativos, (iv) as técnicas de recolha de dados empíricos, (v) os métodos de análise da informação e (vi) a avaliação e conclusão do projeto.

Nas últimas décadas, assistiu-se a uma "revolução silenciosa" nas Ciências Sociais e Humanas, marcada pelo aprofundamento teórico e metodológico de modelos qualitativos em divergência com o paradigma positivista. Para Chizzotti (1991, p. 35), a investigação científica consiste num conjunto de operações sucessivas e interdependentes que visam recolher sistematicamente informação válida sobre fenómenos observáveis para explicá-los e compreendê-los. A pesquisa configura-se como um processo dialético entre prática e teoria: parte de problemas concretos, apoia-se em referenciais teóricos e produz explicações que permitem interpretar a realidade. Em outras palavras, teoria e prática dialogam constantemente, orientando-se mutuamente ao longo do processo investigativo.

Neste enquadramento, a investigação qualitativa assume-se como um processo heurístico e interpretativo. O ser humano é entendido como um ser complexo, resultante da interação entre fatores genéticos, naturais e socioculturais, não sendo redutível a dimensões quantificáveis. Por isso, torna-se necessário recorrer a métodos qualitativos de análise, que produzem dados "ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

De acordo com Coutinho (2011, p. 287), os estudos qualitativos configuram uma família de planos de investigação baseados em pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos próprios. Para Denzin (1994), o processo qualitativo assemelha-se a uma trajetória que vai do campo ao texto e do texto ao leitor, num percurso reflexivo e complexo. O investigador, em contacto direto com a realidade social, capta informação deixando-se influenciar por duas dimensões: a persuasão científica, que descreve a natureza da realidade, e a persuasão epistemológica, que orienta a forma de compreendê-la.

Assim, a investigação que aqui se propõe é essencialmente qualitativa, procurando descrever os processos sociais, as interações e os seus significados em diferentes contextos socioculturais, do ponto de vista das diferentes perspetivas dos atores sociais, através da partilha de experiências entre os sujeitos e o investigador para alcançar uma visão global do fenómeno. A análise dos dados baseia-se no raciocínio indutivo (do particular para o geral) permitindo fazer inferências, construir categorias de fenómenos, gerar hipóteses e novas teorias compreensivas e explicativas sobre o social.

4.2. Seleção do método e das técnicas de intervenção/investigação

O método utilizado ao longo desta investigação foi o estudo de caso, reconhecidamente controverso. Por um lado, alguns autores afirmam que é adequado a investigadores principiantes, como o refere Amado (2013, p. 122). Também Bogdan & Biklen (1994) mencionam que um investigador principiante pode começar por um estudo de caso, mas alertam que o método pode abranger níveis de dificuldade variáveis, e por isso, só quando se sentir mais à vontade se poderá prosseguir para um estudo mais complexo (p. 89). Por outro lado, Yin (1994) reforça a complexidade do estudo de caso e de que existem exigências "em relação ao intelecto, ao ego e às emoções de uma pessoa" que "são muito maiores do que aqueles de qualquer outra estratégia de pesquisa" (p. 80). Tendo em conta as críticas que normalmente são apresentadas face ao método, sejam elas a falta de rigor ou a falta de representatividade (problemática da generalização dos dados), estas levam-nos a pensar que os estudos

de caso são muito difíceis de fazer pois é necessário ter cuidado no processo para não correr o risco de a investigação se tornar inconsistente. Numa visão mais otimista, Bell et al. (2014) evidencia que as generalizações, apesar de serem um problema, permitem que os "membros de grupos semelhantes [possam] reconhecer dificuldades e, possivelmente, ver formas de solução de problemas semelhantes no seu próprio grupo". Assim, é possível demonstrar que os resultados de um estudo de caso podem contribuir com informações relevantes, mesmo que não exista generalização dos dados. Aliás, alguns autores referem que aquilo que o distingue de outros métodos é o facto de se dedicar à "descrição do idiossincrático e específico como legítimo em si mesmo, logo o investigador não está preocupado com a generalização" (Walker, 1993, como citado por Amado, 2013, p. 124).

Existem várias definições de estudo de caso, mas todas elas têm em comum a preocupação com o caso no seu todo, na sua unicidade, e de que o investigador pretende transmitir uma imagem complexa, vívida e única do mesmo. Yin (1994) enfatiza a ideia de que o método se destaca por ser uma "investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos" (p. 32). Em suma, o estudo de caso carateriza-se pelo "estudo de um indivíduo, de um acontecimento, de uma organização, de um programa ou reforma, de mudanças ocorridas numa região, etc. São estudos que admitem uma grande multiplicidade de abordagens metodológicas" (Amado, 2013, p. 122), seja de natureza qualitativa, fenomenológica e interpretativa, ou mista (conciliando técnicas e instrumentos das abordagens qualitativas e quantitativas) (Amado, 2013, p. 121). Posto isto, para além do objetivo inicial (i.e., a compreensão das particularidades do caso(s) em estudo), – os objetivos principais estão frequentemente associados "à exploração e tentativa de descobrir problemáticas novas, de renovar perspetivas existentes e de sugerir hipóteses profundas" (Hamel, 1992 como citado por Amado, 2013, p. 124). Resumidamente, a função do estudo de caso é: "concetualizar, comparar, construir hipóteses ou mesmo teorizar" (Amado, 2013, p. 124).

De acordo com Bogdan & Biklen (1994), existem três grandes particularidades dentro do que podem ser os estudos de caso. Existem, portanto:

a. os estudos de caso de organizações numa perspetiva histórica, que "(...) incidem sobre uma organização específica, ao longo de um determinado período de tempo (...)" (p. 90);

b. os estudos de caso de observação, em que (...) o foco do estudo centra-se numa organização particular (...) ou nalgum aspecto particular dessa organização" (p. 90);

c. as histórias de vida, "(...) tendo como objectivo coligir uma narrativa na primeira pessoa" (p. 92).

Neste contexto, foi realizado um estudo de caso de observação, pois o foco do estudo concentra-se numa escola e em aspetos particulares – a inserção profissional e as melhorias necessárias na formação ou no emprego para ampliar a motivação dos jovens.

4.3. Técnicas de recolha de dados

Considerando a variedade de técnicas e instrumentos existentes que se podem utilizar, torna-se muito importante perceber e conhecer primeiramente aquilo que queremos estudar, constituindo a observação uma técnica fundamental para cumprir essa tarefa: "O investigador tem de observar a organização para escolher quais os locais, grupos ou programas que proporcionam agrupamentos realizáveis" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 91). Após se ter delineado o objeto de estudo (a problemática da inserção profissional), procede-se à escolha das técnicas e instrumentos que mais se adequam ao caso. Por exemplo, Bogdan & Biklen (1994) salientam que, se o caso for um grupo ou um ambiente, é necessário saber que "quanto menor for o número de indivíduos maior a probabilidade de que o comportamento destes seja alterado pela sua presença" (p. 92) e que, nessa situação, a técnica que se adequa melhor é a observação. Em relação ao estudo de "indivíduos que partilham uma característica particular, mas que não formam grupos, podem ser sujeitos de um estudo qualitativo, mas, regra geral, a entrevista representa, neste caso, uma melhor forma de abordagem do que a observação participante" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 92). É de extrema relevância garantir a consistência dos resultados e usar estratégias de triangulação de fontes dos dados, tendo em conta o carácter holístico e a complexidade do estudo de caso. Desta forma, prioriza-se o uso de um conjunto amplo de técnicas de recolha de dados, como a "entrevista semidiretiva a informadores chave, [a] observação participante (baseada na interação do observador com os observados), questionários" (Amado, 2013, pp. 135-136). Segundo Amado (2013), nem sempre as opções metodológicas correspondem à natureza de um estudo de caso e outras vezes, existem trabalhos "que sendo verdadeiros estudos de caso, não se assumem como tal" (p. 122). Por essa razão, é importante o questionamento sistemático do investigador face à sua investigação, para que tenha atenção e siga cuidadosamente o processo, com o intuito de que o estudo permaneça claro e válido.

4.4. Análise documental

A análise documental foi uma das técnicas utilizadas para procurar respostas às questões de investigação e permitiu uma maior familiarização com a instituição e o público-alvo. Para esse efeito, foram-me disponibilizados os seguintes documentos, elaborados no âmbito do EQAVET:

- Documento Base
- Estatutos da Escola
- Projeto Educativo 2024-2027
- Regulamento Interno
- Plano de atividades e Orçamento 2023
- Relatório de Progresso Anual 2023
- Relatório Anual 2022: Atividades e Contas

A leitura do documento base, dos estatutos e do regulamento interno permitiu uma familiarização com o funcionamento da escola. Contudo, foram os relatórios que permitiram obter informação mais pertinente tendo em conta o objeto de investigação, como por exemplo a recolha de indicadores acerca de estudantes que prosseguiram estudos, bem como os que estão empregados; a frequência dos alunos às aulas e o número de desistências; e as metas para a garantia da qualidade e os planos de melhoria. Esta técnica foi utilizada sobretudo na fase inicial da investigação, para perceber as necessidades da instituição, fazer um diagnóstico e prosseguir com a delimitação do objeto de estudo.

Com o foco em melhorar a formação profissional, o intuito da investigação é apurar que fatores (motivacionais e/ou outros) são suscetíveis de manter o aluno interessado na área de formação. Comparando o projeto educativo e os relatórios apoiados no sistema de gestão da qualidade foi possível verificar quais os pontos fortes (a manter) e fracos (a melhorar) da instituição; e ainda, para complementar os dados recolhidos através das entrevistas, utilizamos a técnica de análise documental. Esta técnica permite recolher dados através de fontes pertinentes, escritas ou não (Albarello et al., 1997, p. 30), "evidências mudas" como as considera Hodder (1994, p. 393), que não variam como a memória humana (Bell, 1993, pp. 65-66), embora possam sempre omitir detalhes que se decidiram não colocar no documento. Por essa razão se recorreu a entrevistas para que se consiga obter uma visão por parte de todos os envolvidos, principalmente os alunos. Atentando à avaliação interna da escola e das atividades, denota-se que os alunos respondem a um questionário através da Intranet da escola, no Sistema Escola Pro, com perguntas um pouco limitadas - numa escala de muito a pouco satisfatório,

sem aprofundar grandes detalhes. Desta forma, se impõe a utilização de outras técnicas para se obter informação mais pormenorizada acerca da opinião dos alunos, nomeadamente por meio de observação e entrevistas.

4.5. Observação participante

A observação é uma técnica de recolha de dados que se manteve ao longo do estágio, por ser "particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e questionários" (Afonso, 2005, p. 91). Toda a observação é, em certos sentidos, necessariamente estruturada, pois visa o questionamento de um contexto empírico específico (Afonso, 2005, p. 92), contudo, é possível distinguir observação estruturada - ou instrumentada/armada, isto é, suportada num instrumento expressamente visando a recolha de informação - de não estruturada. Sendo que o produto da observação tomou a forma de registos escritos diários, notas de campo, sem a utilização de grelhas concebidas previamente em função dos objetivos de pesquisa, exerceu-se uma observação (neste sentido) não estruturada.

A observação participante assumiu uma forma artificial, pois houve uma integração no grupo, ao qual não se pertence, com o objetivo de realizar uma investigação. Neste tipo de observação, existe o dilema de revelar ou não se o observador é um investigador, ou se aquele se disfarça para integrar o grupo como um dos membros. Depois, precisa ainda de pensar se revela os objetivos da pesquisa, ou se as suas atividades disfarçadas podem prejudicar algum membro do grupo (Gil, 2008, p. 103). De facto, a observação é direta, na medida em que o investigador procura informação obtendo-a diretamente daquilo que observa, no momento em que os comportamentos são produzidos, "sem a mediação de um documento ou de um testemunho" (Quivy e Campenhoudt, 1998, p. 196).

Em relação a outras modalidades, a observação participante tem algumas vantagens e desvantagens. O acesso rápido a dados sobre situações habituais em que os membros do grupo participam e o acesso a dados considerados de domínio privado no grupo são algumas das vantagens. Além disso, permite captar esclarecimentos enquanto se acompanha o comportamento dos entrevistados (Gil, 2008, pp. 103-104).

Por outro lado, o observador, estando a assumir papéis, pode ter restrita a sua observação a uma comunidade "rigidamente estratificada" (Gil, 2008, p. 104), na qual o investigador tem dificuldade em se integrar por estar identificado com um determinado estrato social e provocar uma certa

desconfiança que se pode refletir na limitação da qualidade das informações obtidas. Quivy & Campenhoudt (1998, p. 199) lembram também que uma das limitações da observação direta é o facto de o ser humano ter memória seletiva e daí ser extremamente necessário registar o que se observa, durante ou logo após o acontecimento, para se obter o máximo de informação, pois caso contrário poderia descartar-se informação relevante que não ficou presente na memória.

No nosso caso, o investigador não assumiu papéis disfarçados, sendo que revelou o seu intuito aquando da sua integração no grupo e referiu o seu objetivo geral de investigação. A participação ativa na observação revelou-se essencial para o conhecimento da vida do grupo, neste caso, os alunos de uma Escola Profissional, pois é possível conversar informalmente com os alunos, professores e funcionários, envolvendo-se na atividade em questão, seja uma aula, uma formação, ou outra situação assistida que envolveu a comunidade, e obter esclarecimentos sobre comportamentos habituais que foram sendo explicados no momento, informação que seria mais improvável de obter caso não existisse a integração no grupo e a confiança depositada no investigador.

4.6. Notas de campo

Este instrumento ajuda a organizar e a refletir sobre a informação recolhida por meio da observação. Como refere Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo consistem numa "descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem" (p. 150). É um tipo de registo habitualmente utilizado na observação não estruturada, que descreve o quotidiano da atividade do investigador, com carácter reflexivo (Afonso, 2005, p. 93).

Nas notas de campo (que se apresentam no apêndice 1), respetivamente datadas de acordo com a sua data de elaboração, descrevem-se as atividades realizadas durante o estágio. Na secção 2.5. (Outras atividades de carácter interventivo e investigativo desenvolvidas ao longo do estágio) do presente relatório estão descritas com maior pormenor, com posterior reflexão, primeiro, em relação à aprendizagem sobre o processo de inserção profissional (ou o tema da atividade, numa perspetiva de exercício profissional), e em segundo, a aprendizagem sobre o exercício profissional de Técnico de Educação - Formação, Trabalho e Recursos Humanos. Considerou-se que as notas seriam úteis para a caraterização da instituição e seu funcionamento e que se justificava o seu posicionamento dentro do capítulo 2 deste relatório, o Enquadramento Contextual do Estágio.

Bogdan e Biklen (1994) reforçam esta ideia, de que há dois tipos de materiais nas notas de campo, interligando a componente descritiva e reflexiva (assim como foi realizada nesta investigação): "O primeiro [tipo] é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo - a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações" (p. 152).

4.7. As entrevistas semi-estruturadas

A entrevista foi utilizada como a principal técnica para recolher dados acerca da problemática da inserção profissional dos diplomados. Considera-se entrevista uma "conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra" (Bodgan & Biklen, 1994, p. 134).

A entrevista torna a comunicação e recolha de dados mais fácil, aberta e acessível para o entrevistado poder expressar os seus pontos de vista/ideias. Consideramos que utilizando questionário, este passaria facilmente despercebido ao ser enviado por e-mail, pois os alunos (posteriormente diplomados) não estão acostumados a verificar o seu e-mail institucional. A escolha pela entrevista em vez de questionário, deve-se ao facto de a primeira gerar conteúdo mais aprofundado sobre o tema e devido a não ser possível contactar todos os diplomados, pois a escola não tem todos os contactos pessoais atualizados, e alguns diplomados preferem não ser contactados quando concluem a formação. Tendo em conta que a maioria dos diplomados dos últimos dois anos está a trabalhar (ainda que não esteja empregado na área de formação), seria bastante complexo organizar um momento para juntar alguns diplomados, com intuito de realizar um *focus group*. Para além disso, em grupo poderiam omitir mais facilmente informações que não se sentissem à vontade de comunicar perante ex-colegas da turma. Além disso, a entrevista em grupo não seria adequada uma vez que (Afonso, 2005, p. 101) há uma dificuldade no investigador em assumir o papel de entrevistador e moderador.

Ainda assim, pode existir na entrevista a omissão de informações ou a permanência de respostas que não correspondem aos comportamentos do entrevistado na realidade, fingindo as suas respostas para obter desejabilidade social (*social desirability*) (Cozby & Bates, 2015, pp. 134-135). Desta forma, a utilidade dos dados pode ficar comprometida, dado que o entrevistado tem tendência para responder tendo em conta aquilo que considera que a maioria das pessoas responderia ou que melhor o favorecem, motivando-o a omitir certos comportamentos que não são tão socialmente aceites e a fingir

comportamentos que "a sociedade"/"maioria das pessoas" considera positivos. No entanto, considera-se que não se deve assumir que as pessoas se apresentam consistentemente de forma falsa. O investigador deve comunicar aberta e honestamente sobre os propósitos e usos da pesquisa, prometer fornecer feedback sobre os resultados e garantir confidencialidade, para então se esperar razoavelmente a confiança e a honestidade das respostas dos participantes (Cozby & Bates, 2015, pp. 134-135).

Em geral, a entrevista tem algumas vantagens, especificamente a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspetos da vida e é uma técnica eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano. Comparando com um questionário é mais provável ter respostas na entrevista, pois é mais fácil deixar de responder a um questionário do que a uma entrevista, não necessita que a pessoa saiba ler ou escrever, oferece uma maior flexibilidade posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista; e possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, assim como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas (Gil, 2008, p. 110).

Em contrapartida, a entrevista apresenta uma série de desvantagens, sendo que é preciso saber quando é adequado aplicá-la. Pode ocorrer falta de motivação no entrevistado para responder acabando por não responder a algumas perguntas ou o fornecimento de respostas falsas, a inadequada compreensão do significado das perguntas, e a influência exercida pelo aspeto pessoal do entrevistador sobre o entrevistado, por exemplo (Gil, 2008, p. 110).

Face às críticas relativas à "falta de representatividade" e da "generalização selvagem" dos dados, comummente feitas às metodologias qualitativas é necessário perceber como se pode contornar estas críticas (Guerra, 2006, p. 39). Nas entrevistas, torna-se essencial o seu planeamento e estruturação atendendo aos princípios da diversificação e da saturação. A diversidade visa a heterogeneidade dos sujeitos (ou dos fenómenos) que se estuda, ou seja, procura-se interrogar sujeitos com opiniões diferentes para garantir as variações necessárias da realidade (Guerra, 2006, pp. 40-41). A saturação aplica-se quando "os dados que estão a ser recolhidos não trazem mais informações novas ou diferentes que justifiquem um aumento da recolha de material empírico" (Guerra, 2006, pp. 41-42), ou seja, após um certo número de entrevistas, o investigador apercebe-se de que não recolhe nada de novo quanto ao objeto de estudo. Para Bertaux (1997, como citado por Guerra, 2006, p. 42), "o critério de saturação apenas precisa de ser garantido para as pesquisas de análise que pretendem a generalização". No nosso caso, as entrevistas realizadas não têm a finalidade de generalizar as opiniões dos diplomados, mas sim,

compreender cada uma delas, com vista a propor melhorias que contribuam para uma formação profissional que motive os alunos e os incentive ao emprego na área.

Consideramos que a entrevista semiestruturada (Afonso, 2005, p. 99) seria o tipo de entrevista mais adequado a aplicar. Esta contém um formato intermédio entre a entrevista estruturada e a entrevista não estruturada e usualmente dispõe de um guião elaborado a partir das questões de pesquisa, organizado por objetivos, que correspondem a blocos de questões (cada bloco como um subtema a investigar) que podem conter uma ou mais questões. Na investigação utilizou-se esta técnica, também pela necessidade de limitar a recolha de informação àquela que é realmente útil para a investigação, uma vez que a complexidade dos acontecimentos, por um lado, nos poderia fornecer informação que não teríamos tempo suficiente para tratar, e por outro lado, que teria pouca relevância dado o tema. Este tipo de entrevista apresenta ainda outra vantagem, nomeadamente em termos de análise dos dados, uma vez que a existência de um guião facilita a comparabilidade dos dados (Flick, 2005, p. 95).

A informação recolhida das entrevistas foi sujeita à clássica análise qualitativa do conteúdo, tendo sempre como base as questões orientadoras da pesquisa, interpretando-se as respostas dos entrevistados, e aplicando a técnica de abreviação da análise do conteúdo. Com a aplicação desta técnica de análise, torna-se possível reduzir grandes volumes de dados e codificá-los para um melhor estudo.

No que diz respeito às questões éticas, garantimos o cumprimento de todas as exigências, na medida em que efetuamos a recolha dos termos de consentimento dos entrevistados, feitos de forma voluntária, informando devida e claramente acerca dos objetivos da investigação, assegurando o anonimato e a confidencialidade (Duque & Calheiros, 2017, p. 105). A declaração de consentimento informado apresentada aos entrevistados está presente no apêndice 2.

Para a aplicação da entrevista, realizamos um contacto antecipado com os entrevistados para verificar a sua disponibilidade, assim como se preparou com antecedência o guião para orientar a entrevista. Para além da revisão bibliográfica que contribuiu para a compreensão da realidade da formação profissional, as questões elaboradas para as entrevistas aos diplomados e aos docentes basearam-se também em investigações já realizadas na área, nomeadamente (Barbosa, 2023; Cunha, 2021; Ledo, 2023; Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência [DGEEC], (2018a); DGEEC, 2018b; DGEEC, 2020a; DGEEC, 2020b; DGEEC, 2020c; DGEEC, 2024a; DGEEC, 2024b; DGEEC, 2024c). Ambos os guiões de entrevista para diplomados e docentes estão dispostos nos apêndices 3 e 4, respetivamente.

As entrevistas foram gravadas e foram tomadas notas escritas. Estes materiais foram utilizados apenas para efeitos de análise do conteúdo pelo que nenhuma informação apresentada poderá ser associada aos entrevistados.

4.8. As conversas informais

Estando ciente dos objetivos principais de investigação – compreender as motivações para escolha do curso e avaliar a satisfação com a escola e o curso, de modo a sugerir melhorias, optamos por realizar conversas informais com alguns orientadores dos locais de estágio dos alunos de 1º, 2º e 3º ano dos três cursos (TAS, TAP e ASC), àqueles que disponibilizaram um pouco do seu tempo.

Com o foco na avaliação e melhoria da formação profissional, as conversas informais dirigidas aos orientadores/empregadores permitiram criar um ambiente confortável para obter perceções sobre os estágios e o emprego na área. Esta técnica de recolha de dados não necessita de guião estruturado - as questões vão surgindo, naturalmente, da interação entre as pessoas (Patton, 2002, p. 342), sendo que as suas respostas são registadas durante ou após a conversa. Tem por um lado, uma vantagem - a flexibilidade de entrevista, em que as questões vão surgindo ao longo de cada intervenção do entrevistado, aproveitando-se para apontar situações concretas que os circundam no contexto de trabalho. Por outro lado, torna-se um pouco mais difícil de organizar e sistematizar os dados, uma vez que perguntas diferentes geram respostas diferentes e é necessária uma atenção redobrada para encontrar pontos-chave em comum nas entrevistas (Patton, 2002, p. 343).

Através desta técnica, tive oportunidade de conversar com uma enfermeira que trabalha num hospital, uma professora primária e uma assistente social de um centro de dia. A primeira tinha acolhido estagiários de 1º, 2º e 3º ano no local e podia contribuir com a sua perspetiva abrangente dos três anos de estágio do curso de TAS. As restantes apresentaram a sua visão quanto aos estágios do curso de TAP e ASC, tendo em conta os alunos que já tinham recebido anos anteriores (estágios de 1º e 2º ano) e os atuais estágios com alunos do 3º ano.

Ainda que usando esta técnica não seja necessário um guião de entrevista estruturado, tivemos em conta alguns aspetos a considerar nas conversas com os orientadores para que existisse relação com os objetivos da investigação e conseguíssemos obter considerações acerca da eficácia da formação dos alunos na visão do empregador/orientador. Estes aspetos estão apresentados no apêndice 5.

4.9. Técnica de análise da informação recolhida com as entrevistas: análise de conteúdo

A análise de conteúdo pode ser definida, segundo Kolbe e Burnett (1991), como um método de pesquisa observacional usado para avaliar sistematicamente o conteúdo simbólico de todas as formas de comunicações gravadas ("Content analysis is an observational research method that is used to systematically evaluate the symbolic content of all forms of recorded communications") (p. 243). No âmbito desta investigação, assume-se uma perspetiva qualitativa centrada nas entrevistas, em linha com Albarello et al. (1997, p. 117), baseada numa lógica exploratória e indutiva. De acordo com o autor, o objetivo da análise de conteúdo não é verificar ou testar hipóteses pré-existentes, mas sim construir progressivamente um esquema teórico de inteligibilidade a partir da recolha, classificação e comparação sistemática do material empírico. Trata-se, portanto, de um processo que visa gerar teoria situada, através de diferentes etapas de análise que permitem descobrir categorias, estabelecer relações e formular hipóteses interpretativas (Albarello et al., 1997, pp. 117-118).

Noutra perspetiva, conforme proposta por Bardin (1994, pp. 31-39), a análise de conteúdo constitui um conjunto de técnicas sistemáticas e objetivas de análise das comunicações, que visam identificar indicadores quantitativos e qualitativos capazes de gerar inferências sobre as condições de produção e receção das mensagens. Trata-se de um procedimento metodológico amplamente utilizado na investigação qualitativa, permitindo interpretar o sentido dos discursos, textos ou registos de forma rigorosa e estruturada.

Nesta investigação, seguiu-se o procedimento de análise de conteúdo descrito por Bardin (1994, pp. 95-102), estruturado em três fases:

(i) Pré-análise: dedicada à seleção e preparação do material, bem como à definição dos objetivos e das categorias de análise. Nesta fase, as entrevistas foram transcritas, registaram-se apontamentos das conversas informais e estabeleceram-se os objetivos e categorias de análise.

(ii) Exploração do material: realizou-se a codificação, categorização e classificação das unidades de registo. Consideraram-se unidades de registo — elementos de texto como frases ou temas — para realizar a contagem frequencial em cada categoria. Esta contagem baseou-se principalmente no número de referências a um determinado tema, por exemplo, quantos diplomados mencionaram a intenção de trabalhar ou de prosseguir estudos. Para otimizar a contagem, elaborou-se uma grelha de análise, garantindo a comparabilidade dos resultados entre os entrevistados.

(iii) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: procuraram-se significados e relações que sustentassem a reflexão crítica e a construção teórica. Desta etapa resultou a apresentação dos dados de cada grupo, refletindo as perceções sobre a formação e a inserção profissional. A confrontação teórica e empírica destes dados permitiu uma síntese compreensiva final, articulando categorias, significados e relações sociais observadas entre os participantes, ou seja, as formas como alunos, docentes e empregadores se relacionam, comunicam e influenciam mutuamente no contexto da formação e inserção profissional.

No presente estudo, algumas categorias foram definidas previamente, mas também se incorporaram novas informações surgidas durante a investigação, originando categorias adicionais, como a referente às atividades práticas curriculares.

Na secção de apresentação e discussão do processo de investigação/intervenção (capítulo 5), incluiu-se uma tabela com categorias e subcategorias, acompanhadas da respetiva descrição e do objetivo associado, elaborada para a análise de conteúdo das entrevistas aos diplomados. O guião de entrevista encontra-se no Apêndice 3.

No caso dos docentes, o guião de entrevista está disponível no Apêndice 4, e, por fim, no Apêndice 5 registaram-se as questões relevantes discutidas nas conversas informais com os orientadores dos locais de estágio.

Esta preparação inicial assegurou que os temas abordados nas entrevistas e conversas informais estivessem alinhados com os objetivos do estudo, permitindo o cruzamento das perceções dos diferentes participantes.

4.10. Amostra

No âmbito da investigação qualitativa, muitos investigadores iniciantes demonstram dificuldades na definição do tamanho da amostra, frequentemente recorrendo a números fixos retirados de estudos anteriores ou tentando quantificar resultados obtidos em grupos reduzidos, o que compromete o rigor metodológico. Pessôa e Ramires (2016, p. 117) destacam a importância de compreender que, na pesquisa qualitativa, a amostragem não se baseia em critérios estatísticos, mas em critérios de relevância teórica e de saturação da informação.

Outros autores referem que não faz muito sentido falar em amostra do ponto de vista probabilístico num estudo qualitativo, pois a amostra "não se constitui por acaso, mas em função de

características específicas que o investigador quer pesquisar" (Pires, 1997, como citado por Guerra, 2006, p. 43).

Posto isto e, de acordo com Gil (1999, como citado por Pessôa & Ramires, 2016), o tipo de amostragem mais usual em pesquisa qualitativa é a amostragem não probabilística, isto é, que "não apresenta fundamentação matemática ou estatística e depende, unicamente, de critérios do pesquisador" (p. 122), de tipo intencional, que consiste em "selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população". Consideramos que esta tipologia de amostragem se pode adequar à nossa investigação, uma vez que foram analisadas previamente as informações relativas à turma de cada possível entrevistado e a sua situação socioprofissional na altura da investigação, de modo a obter um considerável conhecimento da população e do subgrupo selecionado. Consideraram-se as turmas que concluíram o curso nos dois últimos anos (2022 e 2023), por se entender que seriam aquelas que ainda teriam mais presente a experiência da sua formação, permitindo à investigação obter uma perspetiva mais atual sobre a inserção profissional.

Destaca-se que, numa pesquisa qualitativa, a amostragem é flexível e orientada pela relação entre o objeto de estudo e o corpus empírico, podendo ser adaptada à medida que a investigação avança. Diferentemente da abordagem quantitativa, não se busca quantificação estatística, mas sim a compreensão de intensidade, tipicidade e significados dos fenómenos analisados (Pires, 2008 como citado por Pessôa & Ramires, 2016, pp. 124-125). Pode-se dizer que, a construção da amostra neste estudo foi por saturação, isto é, após terem sido escolhidos os sujeitos reunidos pelo critério da "homogeneidade ampla", a amostra foi fechada quando as respostas de novos informantes se tornaram expressamente repetitivas, seja na avaliação do pesquisador, dos seus supervisores e pares académicos (Turato, 2003, como citado por Pessôa & Ramires, 2016, p. 126).

Na seguinte tabela consta uma síntese da caraterização do subgrupo da população de diplomados (turma e situação socioprofissional no momento da entrevista):

Tabela 1 - Caraterização da amostra de diplomados por turma e situação socioprofissional, até ao momento da entrevista

Turma	**TAP**	**ASC**	**TAS20**	Total
Nº contactados	8	8	5	21
Nº entrevistados que aceitaram	**7**	**5**	**2**	**14**
Trabalham na área de formação	3			3
Trabalham em área diferente		2		2
Prosseguiram estudos	3	1		4
Desempregados	1	1	1	3
Trabalhador-estudante		1	1	2

Dos catorze diplomados entrevistados, apenas um é do sexo masculino, pertencente ao curso de TAP. Este dado reflete a predominância feminina característica destes cursos, pelo que a reduzida presença de participantes do género masculino é expectável. As idades dos entrevistados variam entre os 18 e os 22 anos.

A amostra apresenta uma diversidade de trajetórias socioprofissionais, conforme ilustrado na Tabela 2. Observa-se uma distribuição relativamente equilibrada entre os diplomados que ingressaram no mercado de trabalho e aqueles que prosseguiram estudos. No total, três trabalham na área de formação, dois em áreas diferentes e dois acumulam a condição de trabalhador-estudante (ambos empregados fora da área de formação). Por outro lado, quatro diplomados prosseguiram estudos a tempo inteiro e dois conciliam o trabalho com a frequência do ensino superior. Embora se observe uma certa paridade entre os percursos profissionais e académicos, importa sublinhar que, tratando-se de um estudo qualitativo com uma amostra reduzida, não é possível generalizar estas tendências à totalidade dos diplomados.

Deve ainda salientar-se a dificuldade em contactar diplomados do curso de TAS, uma vez que se tratava de uma turma reduzida — a única existente nos últimos dois anos — e com poucos ex-alunos atualmente contactáveis, tendo sido possível entrevistar apenas dois participantes dessa formação.

A tabela 2 apresenta a caracterização da amostra de docentes por funções, tempo de serviço, turmas em que leciona e áreas que ensina:

Tabela 2 - Caracterização da amostra de docentes por funções, tempo de serviço, turmas em que leciona e áreas que ensina

Docentes	**D1**	**D2**
Funções	Docente, Diretora de turma, Orientadora de estágios	Docente, Diretora de turma, Coordenadora de FCT e orientadora
Tempo de serviço	Mais de 22 anos	Mais de 30 anos
Turmas em que leciona	1º, 2º e 3º TAP	TAP, ASC e TAS
Áreas de ensino	Área tecnológica e Formação em Contexto de Trabalho	Área tecnológica, Área de Estudo da Comunidade (ASC) Formação em Contexto de Trabalho

Participaram no estudo duas docentes da escola, ambas com uma longa experiência profissional e funções de relevo na instituição (ver Tabela 2). A docente D1 exerce funções de direção de turma e orientação de estágios, contando com mais de 22 anos de serviço. Leciona as turmas de 1.º, 2.º e 3.º anos do curso de Técnico de Apoio Psicossocial (TAP), nas áreas tecnológica e de Formação em Contexto de Trabalho.

A docente D2, por sua vez, possui mais de 30 anos de experiência profissional. Desempenha funções de docência, direção de turma e coordenação da Formação em Contexto de Trabalho (FCT), acumulando também o papel de orientadora. Leciona nos cursos de Técnico de Apoio Psicossocial (TAP), Animador Sociocultural (ASC) e Técnico Auxiliar de Saúde (TAS), nas áreas tecnológica, de Estudo da Comunidade e de Formação em Contexto de Trabalho.

A experiência acumulada e a diversidade de funções desempenhadas por ambas as docentes constituem um contributo relevante para a compreensão das dinâmicas pedagógicas e organizacionais associadas ao ensino profissional na instituição.

A próxima tabela (3) mostra as especificidades do contexto de trabalho, funções e cursos orientados pelos orientadores dos locais de estágio:

Tabela 3 - Caracterização da amostra de orientadores dos locais de estágio por contexto de trabalho, função e cursos que orienta

Orientadores	**01**	**02**	**03**
Contexto de trabalho	Hospital	Escola	Centro de dia
Função	Enfermeira	Coordenadora de Escolas e Professora	Assistente Social
Cursos que orienta	TAS	TAP, ASC	TAP, ASC e TAS

Participaram igualmente três orientadores de estágio, representando diferentes contextos institucionais (ver Tabela 3). O orientador 01 exerce funções de enfermeira num hospital, acompanhando alunos do curso de Técnico Auxiliar de Saúde (TAS). O orientador 02 trabalha no contexto escolar, desempenhando funções de coordenação e docência, e orienta alunos dos cursos de Técnico de Apoio Psicossocial (TAP) e Animador Sociocultural (ASC). Por fim, o orientador 03 é assistente social num centro de dia, orientando alunos dos três cursos (TAP, ASC e TAS).

Esta diversidade de contextos de trabalho e de funções permite recolher perspetivas diferenciadas sobre a articulação entre a escola e o contexto profissional, bem como sobre as competências desenvolvidas pelos alunos em formação prática.

Para garantir a validade e a credibilidade dos resultados, recorreu-se à técnica de triangulação de dados, uma estratégia amplamente utilizada na investigação qualitativa. Segundo Flick (2005, pp. 231-232), a triangulação consiste na combinação de diferentes fontes de informação, investigadores, teorias ou métodos, com o objetivo de verificar a consistência dos dados e aprofundar a compreensão do fenómeno em estudo. No presente estudo, ao cruzar informações provenientes de entrevistas, observações, documentos institucionais e notas de campo, foi possível obter uma visão mais completa e robusta da realidade analisada, reforçando a confiança e a qualidade interpretativa dos resultados. Além disso, ao confrontar as perceções de diferentes participantes — diplomados, docentes e orientadores —, a análise tornou-se mais consistente e fundamentada. A análise de dados foi realizada

mediante análise de conteúdo, permitindo comparar informações coincidentes entre os grupos e identificar especificidades relevantes de cada perspetiva.

5. Apresentação e Discussão do Processo de Investigação/Intervenção

Antes da apresentação dos dados, é fundamental relembrar os objetivos da investigação, de modo a permitir a articulação dos resultados com as metas propostas, nomeadamente:

a) as causas pessoais e socioeconómicas que influenciaram a escolha da escola e do curso;

b) o nível de satisfação e motivação dos diplomados durante a formação;

c) os fatores que conduziram à decisão de prosseguir estudos ou ingressar no mercado de trabalho; e

d) sugestões de melhoria institucional que possam reforçar a motivação e a empregabilidade dos diplomados.

Após a realização de entrevistas a catorze diplomados de três cursos distintos, a dois docentes e a três orientadores de locais de estágio (conversas informais), decidiu-se que os dados seriam apresentados começando pela voz principal — a dos diplomados —, seguindo-se a perspetiva dos orientadores e, por fim, a dos docentes. Esta ordem visa permitir, na fase final, confrontar as visões dos docentes com as dos diplomados e dos orientadores/empregadores.

Os dados relativos às entrevistas dos diplomados foram organizados em três grandes categorias: **(i) motivações para o curso, (ii) satisfação com o curso e (iii) motivações para trabalhar na área/fora da área e/ou prosseguir estudos**. Cada categoria integra subcategorias correspondentes às questões da entrevista, refletindo os objetivos previamente definidos (a, b e c) e contribuindo para a identificação de sugestões de melhoria na formação (objetivo d). As questões foram elaboradas com base em estudos prévios sobre formação e inserção profissional e revisão bibliográfica, como referido no capítulo 4, secção de "Entrevistas semi estruturadas" e "Conversas informais" do presente relatório.

Os domínios analisados foram examinados de forma indutiva, utilizando a análise de conteúdo, com o objetivo de identificar padrões de perceção, fatores explicativos e possíveis sugestões de melhoria.

A Tabela 4 apresenta as categorias e subcategorias, acompanhadas da respetiva descrição e do objetivo associado. Esta organização funcionou como guia para a análise, permitindo, por um lado, identificar padrões e divergências entre os entrevistados e, por outro, relacionar as perceções recolhidas com os objetivos da investigação.

Tabela 4 - Categorias e subcategorias, a sua descrição e respetivo objetivo de recolha de informação

Categorias/Subcategorias	Descrição	Objetivo
1. Motivações para o curso		
1.1. Percurso anterior ao secundário	Qual o percurso escolar anterior ao secundário: deu-se bem nos estudos, reprovou alguma vez, etc.	Comparar com a ideia de que "os cursos profissionais são para quem não se dá bem com os estudos/tira más notas/não é bom aluno"
1.2. Conhecimento da formação e escola	A forma como conheceu a escola e a oferta formativa: pelas redes sociais, pelo site, por amigos ou familiares, etc.	Perceber melhor as motivações e ainda as formas pelas quais a escola pode ser reconhecida
1.3. Motivações para o curso profissional	Quais as motivações para ter integrado um curso profissional: gosto pelo curso, querer trabalhar na área, consideração pela aprendizagem mais prática do curso profissional, ideia de que o curso proporciona testes ou avaliações mais fáceis de completar	Motivações para frequentar o curso
2. Satisfação com o curso		
2.1. Desempenho escolar no secundário/curso profissional	Como foi o percurso escolar depois de iniciar o secundário, comparativamente ao percurso escolar anterior ao secundário: Melhor, pior, ao mesmo nível, mais complexa devido às matérias de nível secundário	Perceber perspetivas e experiências do entrevistado, sobre o percurso e o contexto escolar

2.2.	Estágio em contexto laboral	Onde se realizou o estágio nos 3 anos de formação.	Saber em que áreas estagiaram
2.3.	Pontos positivos do estágio	pontos positivos do estágio	Entender pontos positivos do estágio
2.4.	Pontos negativos do estágio	pontos negativos do estágio	Entender pontos negativos do estágio
2.5.	Pontos positivos da formação	Pontos positivos ao longo de toda a formação	Entender pontos positivos ao longo de toda a formação
2.6.	Pontos negativos da formação	Pontos negativos ao longo de toda a formação	Entender pontos negativos ao longo de toda a formação
2.7.	A melhorar na escola/formação	Pontos a melhorar nos procedimentos para a execução dos estágios e da formação; pode incluir melhoria na seleção de atividades práticas curriculares (ex: caso o entrevistado considere que há um excesso de atividades; ou algo a melhorar sobre as aulas. pontos positivos e negativos sobre as aulas vão para a categoria de pontos positivos e negativos da formação em geral)	Perceber conforme as sugestões e os pontos negativos aquilo que se poderia melhorar na escola e a sua formação

2.8.	Atividades práticas curriculares	Qual a opinião sobre as atividades práticas curriculares que complementam a matéria? (São adequadas, são suficientes, são em demasia?)	Esta subcategoria foi criada posteriormente para destacar as visões de 5 diplomados que referiram alguns pontos positivos e negativos sobre as atividades.
2.9.	Opinião sobre Empreendedorismo	Qual a perspetiva que tem sobre ter o seu próprio negócio (sendo algo que é um pouco reforçado nas aulas. ou módulo sobre Empreendedorismo)? - Não tenho interesse; Tenho bastante interesse; Tenho algum interesse	Identificar aspetos na formação que impulsionaram interesse ou não no empreendedorismo
2.10.	Formação e prosseguimento estudos	Considerações sobre a formação fornecer condições aos alunos para adquirirem as bases e ajuda necessária caso queiram prosseguir para ensino superior: Sim/não/poderia ser melhor	Saber se a formação é, ou não, adequada para quem quer prosseguir estudos
2.11.	Formação prepara para o trabalho	Considerações sobre a formação fornecer condições aos alunos para adquirirem as competências necessárias ao trabalho: Sim ou não	Saber se a formação é, ou não, adequada para quem quer trabalhar na área e se adquire as competências necessárias ao trabalho

2.12. Formação e inserção laboral	Considerações sobre a formação permitir, ou não, inserção laboral mais rápida na área, ou se facilita, ou não, em termos de desempenho no trabalho.	Saber se a formação dá acesso ao mercado laboral, se há importância do curso para o mercado de trabalho, ou se ajuda a conseguir emprego mais rapidamente. Satisfação com o curso a nível da facilidade de inserção laboral
3. Motivações para trabalhar na área/fora da área e/ou prosseguir estudos		
3.1. Intenções após concluir o curso	Intenções de: seguir curso superior; trabalhar (na área ou fora da área de formação); ser trabalhador-estudante	Perceber se a formação faz com que os diplomados tenham vontade em prosseguir estudos relacionados com a área ou que queiram ir diretamente para o mercado de trabalho na área de formação
3.2. Tempo de desemprego	Quanto tempo esteve desempregado (a) após curso ou quando começou a procurar trabalho na área ou sem ser da área: menos de um mês, entre 1 a 6 meses, 6 m a 12 m; mais de um ano	Perceber a realidade da oferta de emprego na perspetiva dos diplomados – pode dividir-se em tempo de desemprego para integrar emprego na área ou para integrar fora da área
3.3. Motivações para trabalhar/procurar emprego	Motivações para ter optado por trabalhar ou procurar emprego: independência financeira, pagar estudos, etc.	Perceber se os motivos para trabalhar podem influenciar a escolha por emprego na área ou fora – ex: se um estudante precisa de um *part time*, pode ser mais difícil de encontrar um trabalho com esse requisito dentro da área
3.4. Emprego na área de formação	Tem emprego na área: Sim ou não, já teve.	Saber quantos diplomados trabalham ou trabalharam na área de formação

3.5.	pontos positivos do emprego na área de formação	pontos positivos no emprego	Entender a satisfação com o emprego dentro da área: pontos positivos do emprego
3.6.	pontos negativos do emprego na área de formação	pontos negativos no emprego	Entender a satisfação com o emprego dentro da área: pontos negativos do emprego
3.7.	Emprego fora da área de formação	Tem emprego fora da área: Sim ou não, já teve.	Saber quantos diplomados trabalham ou trabalharam fora da área de formação
3.8.	pontos positivos no emprego fora da área de formação	pontos positivos do emprego fora da área.	Entender a satisfação com o emprego fora da área: pontos positivos do emprego
3.9.	pontos negativos no emprego fora da área de formação	pontos negativos do emprego fora da área.	Entender a satisfação com o emprego fora da área: pontos negativos do emprego
3.10.	Preferência de emprego na área ou fora da área de formação	Preferência de emprego na área ou fora e justificação Pode ser - Na área, Fora da área, Tanto faz/Ambas	Conhecer quantos entrevistados preferem emprego na área, fora ou ambos
3.11.	Razões sobre preferência de área de emprego/fora/ambos	Porque prefere emprego na área ou fora, ou ambas	Identificar motivos de preferência por emprego na área ou fora, ou ambas
3.12.	Como procura trabalho	Procura em Sites, entregar currículos presencialmente ou online, bolsa de emprego da escola	Perceber se procura ativamente e se tem as ferramentas necessárias para procurar trabalho (dadas pela escola)

3.13. O que motivaria para emprego na área de formação	Aspetos do emprego na área que poderiam mudar ou melhorar para fazer com que houvesse mais preferência ou motivação para trabalhar na área: exemplo - maior remuneração, maior consideração pelos profissionais TAS, gosto pela área.	Quais os fatores que motivariam mais a frequentar o emprego na área?
3.14. Estudante_Curso	Qual o curso superior que frequenta.	Conhecer o curso que seguiu: relacionado ou não com a área.
3.15. Motivações para o curso superior	Quais as motivações para frequentar o curso.	Compreender as motivações para frequentar o curso superior
3.16. Objetivos para o futuro	Quais os objetivos que tem para o futuro: trabalhar ou não na área de formação, trabalhar em algo relacionado com a área de formação, estudar, etc.	Importante perceber o impacto do curso de formação no futuro: se quer continuar ou trabalhar na área, ou seguir estudos

Com base nesta estrutura, a apresentação dos resultados foi organizada segundo as três categorias principais, ilustrando cada dimensão com as subcategorias mais relevantes e com excertos representativos das entrevistas.

I. Motivações para o curso

1.1. Percurso anterior ao secundário

Os catorze entrevistados relataram experiências variadas antes do ensino secundário. Quatro tiveram desempenho positivo, com boas notas e facilidade em acompanhar as matérias. Em contraste, seis mencionaram baixa motivação e insatisfação, destacando desinteresse pelas disciplinas e perceção de que a escola não correspondia às suas expectativas; quatro ainda referiram ter reprovado pelo menos um ano.

De forma geral, embora alguns estudantes tenham chegado ao secundário com bons resultados, prevalece a perceção de dificuldades de adaptação, insucesso ou desmotivação. Este padrão reforça a ideia do ensino profissional como alternativa para quem enfrentou obstáculos no percurso escolar, mas mostra também que a escolha não se limita a situações de insucesso, incluindo alunos com trajetórias positivas.

1.2. Formas de conhecimento da escola e da oferta formativa

Tabela 5 - Referências às formas como conheceram a escola e a formação

Formas de conhecimento da escola/oferta	**Nº de referências**	**Exemplos de respostas**
Gosto pela área de formação (público com que trabalha – crianças, idosos; disciplinas que gosta)	9	"(...) gostava muito de trabalhar com crianças, e eu fui a uma técnica, e ela falou-me da escola, então eu fui à escola, falaram-me desse curso [de animador(a) sociocultural]" (E5)
Referência de amigo/a ou familiar	7	"A minha prima falou da escola dela, que tinha o mesmo curso, e sugeriu a transferência. Foi aí que conheci esta escola" (E14)
Orientação por professor/a ou psicólogo/a	6	"Fui falar com a psicóloga da minha escola e disse-lhe que talvez quisesse um curso mais profissional. Eu também queria psicologia, e foi ela que me mostrou esta escola. Depois, pesquisei sobre os cursos e decidi ingressar" (E9)
Motivação para seguir psicologia/Pesquisa individual	6	"Fui pesquisar mais sobre, vi que dava para ir para psicologia, com o exame de português e ingressei" (E11) "Acho que na altura pus cursos de psicologia [na net] ou na área da psicologia, já não sei muito bem, tipo, sei que encontrei" (E2)
Escola de referência/antiga escola	2	"(...) como eu moro aqui perto sempre tive esta escola como ponto de referência porque já

		andei aqui quando era a antiga escola" (E13)

Observa-se na tabela 5, que a escolha esteve sobretudo associada ao gosto pela área de formação (9 referências), seguido das recomendações de amigos/familiares (7) e da orientação de professores/psicólogos (6). Ainda em igual número (6), alguns entrevistados referiram motivações específicas (como o interesse pela Psicologia) e a pesquisa ativa por informação. Preferiu-se apresentar separadamente a referência ao gosto pela área e ao interesse pela Psicologia, de modo a destacar a relevância desta última para os entrevistados. Enquanto alguns mencionaram simultaneamente o gosto pela área e pela Psicologia, outros referiram apenas a Psicologia, o que indica que a sua principal motivação ao ingressar na escola foi a possibilidade de prosseguir estudos superiores nessa área.

Estes resultados mostram que a decisão de ingressar na escola resulta de uma conjugação de fatores, em que avultam os interesses/gostos pessoais pela área de formação ou pelo domínio de conhecimento (a psicologia), a rede de contactos próxima e apoio de profissionais de orientação, complementados por iniciativas individuais de procura de informação. Tal diversidade sugere que a escola é reconhecida não apenas pelo seu posicionamento institucional, mas também pelo impacto das redes de proximidade e pelo papel dos orientadores no encaminhamento dos alunos.

1.3. Motivações para frequentar o curso profissional

O interesse pela área de formação foi o fator dominante da motivação para frequentar o curso profissional, destacado por dez entrevistados, associado também à vontade de trabalhar com crianças (3), trabalhar com idosos (2) ou intervenção comunitária (1).

Alguns referiram que a motivação foi reforçada pelas boas referências da escola (3), enquanto outros ligaram o curso a interesses na Psicologia ou à possibilidade de ingressar diretamente no mercado de trabalho (3). Quatro participantes salientaram a atratividade da dimensão prática e específica da formação profissional, em contraste com os cursos regulares. Este dado reforça a perceção de que os cursos profissionais oferecem uma alternativa valorizada por alunos que não se reconhecem na estrutura mais académica/teórica do ensino regular.

Nenhum entrevistado escolheu o curso apenas para concluir o 12.º ano, indicando que a motivação está ligada a interesses pessoais, afinidade com a prática profissional e perspetivas de futuro.

II. Satisfação com o curso

2.1. Desempenho escolar no secundário

Os diplomados relataram trajetórias diversas no ensino secundário. Quatro tiveram bom desempenho sem dificuldades significativas; a maioria (seis) descreveu um percurso médio, com algumas dificuldades, mas concluindo o curso com sucesso. Quatro entrevistados destacaram melhoria no desempenho e motivação em relação ao ensino básico, sugerindo que a componente prática do curso profissional pode favorecer maior envolvimento.

Dois participantes mencionaram que fatores pessoais afetaram negativamente a motivação e o desempenho, aspeto que reforça a importância de considerar fatores externos ao contexto educativo na análise dos resultados escolares, já que elementos pessoais e familiares podem interferir significativamente na trajetória dos alunos.

De forma geral, o ensino profissional é percebido como oportunidade de crescimento e, em alguns casos, como melhoria face ao percurso anterior.

2.2. Estágio em contexto laboral

A tabela seguinte sintetiza os locais de estágio realizados pelos diplomados, distribuídos por curso e ano de formação:

Tabela 6 - Locais de estágio dos entrevistados nos três anos de formação

Curso	1º Ano	2º Ano	3º Ano
ASC (Animador(a) Sociocultural)	Maioritariamente contextos de trabalho com crianças	Lar (1 entrevistado) Escolas/Infantários (4)	Variado – Contextos de Jovens em risco, Crianças, Parcerias com Câmara Municipal, idosos
TAP (Técnico/a de Apoio Psicossocial)	Maioria em contextos com Crianças 1 com Idosos	Escolas/Infantários (6) Pessoas com Deficiência (1)	Variado – Deficiência, Crianças, Jovens em risco, Família, Comportamentos aditivos e dependências
TAS (Técnico/a Auxiliar de Saúde)	Clínica (1) Lar (1)	Lar (2)	Hospital (2)

Os estágios foram progressivamente diversificados ao longo do curso: no primeiro ano predominam experiências homogéneas (com crianças ou em lares), enquanto no terceiro ano a diversidade aumenta, permitindo contacto com diferentes públicos e instituições. Cinco diplomados relataram uma experiência Erasmus no 2º ano, valorizada como oportunidade de desenvolvimento profissional, pessoal e intercultural, o que salienta a importância da internacionalização no âmbito do ensino profissional.

2.3. Pontos positivos do estágio

Os estágios foram considerados componentes centrais da formação, proporcionando:

- Preparação profissional e clareza sobre tarefas e preferências pessoais (3 entrevistados);
- Contacto com diferentes grupos-alvo e desenvolvimento de competências como criatividade, inteligência emocional para lidar com situações em risco (exemplo: Contexto de estágio com jovens em risco) (5).
- Aprendizagem em gestão de responsabilidades, horários e planeamento das atividades conforme interesses e necessidades dos utentes (2);
- Experiência Erasmus, reconhecida pelo crescimento pessoal e profissional (oportunidade de conhecer outras culturas, aprender novas línguas e beneficiar de ambientes de trabalho motivadores e bem equipados)(4);
- Relatórios de estágio que serviram de base para quem prosseguiu estudos superiores (e tem de produzir relatórios académicos) (2).

As falas dos entrevistados reforçam estas perceções, evidenciando a diversidade de aprendizagens e o impacto das experiências vividas:

"No segundo ano, fiz estágio em Barcelona, num lar espetacular, com ótimas condições. Aprendi até mais espanhol porque havia uma senhora idosa que falava sempre comigo. Foi uma vantagem e uma aventura grande de ir em Erasmus para crescer em termos profissionais e linguísticos." – E14

"Achei incrível porque tive diversas perspetivas, ou seja, diversos grupos com quem pude trabalhar. E perceber qual era o grupo que me adaptava melhor. E acho que isso é muito importante, ter a experiência de estágio para perceber se é aquilo que realmente queremos fazer ou, se calhar, seguir por outro caminho." – E12

"Aprendi imenso, tanto na prática como na forma de lidar com situações desafiantes. Os estágios ajudaram-me muito nos relatórios e no planificar atividades e fazer registos e tenho muita mais facilidade do que muitas colegas minhas da faculdade." – E9

Por fim, ficou evidente que a motivação dos alunos dependeu fortemente do contexto de estágio, (sendo o Erasmus aquele que recebeu o feedback mais positivo), bem como da qualidade do ambiente e dos recursos disponíveis nas instituições de acolhimento. Os alunos revelaram sentir-se mais motivados e confiantes no desempenho das suas funções quando as condições materiais e humanas eram adequadas.

2.4. Pontos negativos do estágio

Alguns aspetos limitaram a experiência formativa:

- Preferências pessoais e contexto institucional nem sempre correspondentes às expectativas (três diplomados não apreciaram trabalhar com determinados grupos-alvo ou contextos institucionais);
- Impacto da pandemia de Covid-19, reduzindo atividades presenciais (3);
- Experiências mais observacionais geraram frustração (um dos entrevistados referiu ter-se sentido pouco útil durante o estágio de 1º ano de observação);
- Ambientes pouco propícios à aprendizagem (seis diplomados afirmaram que os orientadores das instituições foram pouco recetivos ou as condições de trabalho não foram adequadas);
- Ambiguidade na diferenciação entre cursos (ASC vs. TAP) – referido por um entrevistado, sendo que certas entidades parecem não compreender claramente as especificidades de cada área de formação;
- Poucos estágios em áreas específicas, como Comportamentos Aditivos e Dependências (CAD), causando frustração (para dois entrevistados, esta limitação traduziu-se também numa perceção de falta de preparação para o trabalho atual, sobretudo quando este se situa precisamente na área dos CAD).

As narrativas dos diplomados ilustram de forma clara estas limitações e ajudam a compreender o seu impacto no desenvolvimento profissional:

"Mas nós chegávamos [ao local de estágio] e as pessoas não sabiam o que é que era um técnico de apoio psicossocial. Então punham-nos a fazer o mesmo trabalho que um animador sociocultural. E acho que é importante haver essa diferença entre o técnico de apoio e o animador" – E12;

"Não sentia que me davam o valor suficiente. Faltava ao estágio porque queria desistir. A orientadora de estágio da parte da escola dava mais atenção aos do primeiro ano do que aos do segundo. Tudo bem que as pessoas podiam faltar, mas ela tinha de estar lá para ajudar e quase não estava — ou não podia" – E13;

"Útil não foi para o mercado de trabalho, porque não estou nessa área" – E3.

Importa referir que esta última fala de E3 refere-se ao facto de não ter tido um estágio na área dos comportamentos aditivos e dependências, na qual estava a trabalhar no momento da entrevista. Estas falas reforçam que a eficácia do estágio depende fortemente do contexto institucional, da clareza das funções atribuídas e da correspondência entre as expectativas dos alunos e a realidade profissional encontrada. Quando estas dimensões não se alinham, o estágio tende a perder parte do seu potencial formativo, afetando tanto a motivação como a perceção de competência profissional.

2.5. Pontos positivos da formação

Nos relatos dos diplomados, emergiram diversas ideias valorizadas relativamente à formação:

- Estágios enquanto espaço de aprendizagem prática: 4 entrevistados destacaram a importância para adquirir experiência real de trabalho com os públicos-alvo e 3 salientaram ainda a importância de haver estágio desde o primeiro ano, sublinhando que esta continuidade possibilita uma descoberta progressiva das preferências profissionais e um contacto precoce com diferentes contextos de intervenção;
- Adequação das disciplinas à área de formação: 3 mencionaram a relevância dos conteúdos curriculares relativamente ao curso;
- Abordagem prática e professores com experiência: 2 valorizaram a abordagem prática das matérias, 1 salientou a experiência profissional dos docentes na área - o que confere maior pertinência e aplicabilidade ao conhecimento transmitido;

- Dinâmica de aprendizagem e ambiente escolar: 2 destacaram a qualidade das relações com professores, 2 referiram o bom ambiente em turma, 1 salientou a centralidade dada ao aluno - fatores que potenciaram a motivação e o sucesso académico;
- Recursos complementares: 2 mencionaram preparação psicológica para lidar com exigências futuras no trabalho (exemplo: cumprimento de horários), 1 destacou a bolsa de emprego como recurso útil da escola (o envio de propostas de trabalho aos diplomados, tendo em conta a forte ligação com a Associação Orienta-te, nome fictício, para designar a associação proprietária da escola, interligada a várias valências para a promoção da saúde).

As declarações dos diplomados ilustram e reforçam estas perceções:

"(...) a escola em si prepara-nos muito mesmo psicologicamente para o mundo do trabalho, em relação a horários também, são sempre...tentam sempre dar aqueles horários que vai ser igual no mundo do trabalho; em relação às disciplinas para quem quer realmente seguir este curso para o mundo profissional, são disciplinas adequadas para o curso (...) agradeço muito por terem insistido numa pessoa que não mostrava interesse absolutamente nenhum, são impecáveis. A psicóloga, mal eu acabei a escola, esteve sempre a mandar-me propostas de emprego, ahm... acabam por não se esquecer de nós"- E1;

"(...) tenho vindo a pôr em prática tudo o que aprendi e acho que onde estou [a trabalhar] estão satisfeitos [com o meu trabalho]"; "(...)o facto de já irmos preparados porque temos estágio ao longo dos anos, não só no último, como algumas escolas, e o bom de ires estagiar e no dia seguinte estás na escola, podes tirar a dúvida e corrigir o que fizeste mal, ou arranjar uma estratégia, é bom para nós" – E4;

"O que eu mais gostei foi dos professores, a dinâmica deles" – E10.

De forma geral, a formação é percecionada como um processo positivo e enriquecedor, sobretudo pela sua ligação à prática profissional, pela pertinência dos conteúdos curriculares e pela proximidade entre docentes e alunos. A combinação entre um ensino orientado para a prática, o acompanhamento pedagógico e o ambiente de aprendizagem contribuíram para o desenvolvimento de competências técnicas e pessoais que os diplomados reconhecem como essenciais para a sua integração no mercado de trabalho.

2.6. Pontos negativos da formação

Apesar de a maioria dos diplomados não ter identificado aspetos negativos (n=9), algumas observações individuais apontaram limitações e oportunidades de melhoria na formação. Entre os aspetos mencionados, destacaram-se:

- Primeiro ano de estágio predominantemente observacional – referido por um diplomado, que considerou esta fase inicial menos estimulante, por limitar a intervenção prática e gerar algum sentimento de inutilidade;
- Escassez de estágios em áreas específicas, como os Comportamentos Aditivos e Dependências (CAD) – mencionada por um entrevistado, que sentiu falta de contacto com contextos diversificados e reconheceu essa lacuna como uma limitação para o seu desempenho profissional atual;
- Ambiguidade na definição dos cursos de Animação Sociocultural (ASC) e Técnico de Apoio Psicossocial (TAP) – identificada por um diplomado, que observou dificuldade, por parte de algumas instituições, em distinguir as funções e competências próprias de cada perfil profissional;
- Sugestões de melhoria em disciplinas específicas – um participante destacou a necessidade de adaptar a disciplina de Expressões (música) a diferentes públicos, e não apenas a crianças; outro referiu a disciplina de Português, defendendo um maior equilíbrio entre as atividades práticas e o reforço das competências académicas, sobretudo para quem pretende prosseguir estudos superiores.

As perceções dos diplomados ilustram estas dimensões:

"O professor, na altura, de música, gravou uma música comigo, fez 30 por uma linha, mas nada de muito indicado para nenhum grupo-alvo. Até mais para adultos. A professora de expressões era [sempre] crianças..." – E3;

"Eu acho que eles me deram todas as ferramentas para eu agora estar como estou e onde estou" – E4;

"A primeira vez foi [estágio] de observação, acho que foi um pouco difícil porque, sendo como sou, que quero ajudar e assim, foi de observação e então..." – E7;

"(...) no primeiro e segundo anos, o foco estava muito nas atividades e projetos da escola, e algumas disciplinas como o português acabavam por ficar um pouco para segundo plano. Por um lado, ajuda-nos a perceber o que podemos vir a fazer no trabalho, mas por outro, quem quer seguir ensino superior não ajudava muito, porque português é preciso. Só no terceiro ano é que tivemos uma professora mais exigente, que nos preparou melhor para o ensino superior. As atividades eram boas, claro, mas há partes que são importantes nas disciplinas, e acredito que por ser um curso profissional, tentem também motivar os alunos de outra maneira. Isso foi um ponto que senti que poderia ter sido diferente desde o início." – E9.

De forma geral, a formação foi percecionada como bem estruturada e satisfatória, sendo as críticas pontuais e centradas na procura de maior coerência entre teoria e prática, diversidade de contextos de estágio e equilíbrio entre vertente profissional e académica. Estas observações revelam não tanto insatisfação, mas antes uma reflexão crítica e maturidade formativa por parte dos diplomados, que reconhecem na experiência escolar um contributo significativo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

2.7. Pontos a melhorar na escola/formação

Apesar da valorização geral da formação, surgiram sugestões específicas por curso:

- **ASC (Animador(a) Sociocultural):** necessidade de diversificação de atividades e estágios, incluindo contextos além do trabalho com crianças (E8, E11).
- **TAP (Técnico de Apoio Psicossocial):** alguns entrevistados consideraram a formação satisfatória (E1, E4), mas outros apontaram reforço da preparação académica e prática, incluindo Matemática (E12) para preparação do ensino superior, áreas especializadas no estágio como toxicodependência (E3), expressões artísticas mais abrangentes quanto ao público-alvo (E3) e melhora das infraestruturas, como instalação de balneários para Educação Física (E10).
- **TAS (Técnico Auxiliar de Saúde):** maior ligação a hospitais nos estágios (E13) em vez de lares, reforço de disciplinas científicas (Biologia e Geologia) para preparação à continuidade de estudos, e inclusão de módulo de Psicologia aplicada ao comportamento de utentes/doentes psiquiátricos (E14), útil principalmente para contextos de estágio em hospital psiquiátrico.

Em resumo, os pontos a melhorar refletem necessidades específicas de cada curso, equilibrando preparação prática, académica e infraestrutural.

2.8. Atividades práticas curriculares

Esta subcategoria foi criada para destacar as perceções dos diplomados relativamente às atividades práticas desenvolvidas ao longo do curso, uma vez que cinco entrevistados referiram simultaneamente pontos positivos e negativos sobre esta componente. Assim, optou-se por analisá-la separadamente, como uma dimensão específica da satisfação com a formação.

Entre os pontos positivos, três diplomados salientaram que as atividades contribuíam para trabalhar competências disciplinares e práticas, úteis ao futuro profissional, além de estimular a motivação e o envolvimento dos alunos. Dois dos participantes valorizaram ainda a diversidade e quantidade de atividades realizadas, considerando-as experiências enriquecedoras que ampliaram as suas perspetivas:

> "As atividades eram boas, claro, mas há partes que são importantes nas disciplinas, e acredito que, por ser um curso profissional, tentem também motivar os alunos de outra maneira." – E9;
>
> "Eu acho que as atividades são boas também para nós percebermos aquilo que podemos fazer no futuro. Tu consegues ter ideias e consegues ter bases." – E11.

Por outro lado, alguns entrevistados identificaram limitações nesta componente. Um participante (E10) observou que certas atividades tinham um carácter mais promocional da escola, o que reduzia o seu valor pedagógico e interferia na dedicação a disciplinas como português. Outros três diplomados mencionaram a sobrecarga de atividades, sobretudo para quem pretendia prosseguir estudos superiores — embora um deles tenha reconhecido que, no terceiro ano, houve maior atenção às necessidades dos alunos com essa intenção (E12).

Além disso, foi referida a falta de diferenciação entre cursos, sendo sugerido que as práticas poderiam ser mais direcionadas às especificidades de cada área de formação (E8), uma vez que nem todas as atividades abrangiam de forma equilibrada os diferentes cursos. No caso do curso de Técnico Auxiliar de Saúde (TAS), um diplomado (E14) observou que a sua turma participava sobretudo em atividades de carácter geral, enquanto os cursos de Técnico de Apoio Psicossocial (TAP) e Animação Sociocultural (ASC) tinham maior protagonismo nestas iniciativas. Embora tenha referido que não apreciava particularmente este tipo de atividades, reconheceu a importância de a escola proporcionar experiências complementares ao ensino formal.

No total, nove dos catorze entrevistados não abordaram esta temática, o que sugere que, apesar de relevantes para alguns, as atividades práticas não tiveram impacto significativo para todos os alunos. Ainda assim, as opiniões recolhidas revelam que estas experiências são valorizadas quando articulam aprendizagem, motivação e aplicabilidade profissional, mas podem gerar desmotivação quando se afastam desses propósitos.

2.9. Opinião sobre Empreendedorismo

Observando a tabela 7, verifica-se que a maioria dos diplomados prefere manter-se empregada ou considera que as condições atuais não são favoráveis para ter o próprio negócio: apenas dois entrevistados levam a ideia a sério; quatro gostam da ideia, mas permanecem na situação atual; cinco não têm interesse e três não têm opinião formada. Estes resultados sugerem que, embora o empreendedorismo não seja a escolha dominante, a escola pode ter tido algum impacto ao sensibilizar os alunos para esta possibilidade, dado o seu carácter profissional e a formação em competências transversais e orientação prática.

Tabela 7 - Opinião dos diplomados acerca do empreendedorismo e de terem um negócio por conta própria

Opinião sobre empreendedorismo	Contagem	Exemplo
Leva a ideia de ter o próprio negócio a sério	2	E14: "Gostava de abrir o meu próprio negócio em ortopedia."
Gosta da ideia, mas prefere manter situação atual	4	E5: "Acho incrível quem tem essa coragem (...) mas sinto-me tão bem onde estou que...tenho medo de perder o que tenho(...)."
Não tem interesse em ter o próprio negócio	5	E3: "para já não... como o país está não me aventuro (...)."
Sem opinião formada	3	E12: "Nunca pensei sobre isso."

2.10. Preparação para o prosseguimento de estudos

A maioria (10 entrevistados) considera que a formação fornece bases para prosseguimento de estudos, essencialmente no 3.º ano, na disciplina de Português, com foco no exame nacional. Mesmo assim, cinco entrevistados referiram que esta preparação não se equipara à do ensino regular e que, em última instância, o sucesso no prosseguimento depende também da dedicação individual do aluno. É ainda apontado que o ensino profissional é virado para o mercado de trabalho e que há oportunidade de

candidatar por concurso de dupla certificação (apenas em algumas universidades). Podemos verificar estas opiniões com alguns excertos, nomeadamente:

E13: “Nós tivemos a professora de físico-química, que se nós quiséssemos por causa dos exames, ao fim de semana, as aulas nem eram pagas ao sábado de manhã, ela dava-nos explicações, por isso acho que sim. A escola neste sentido prepara um aluno para o que vem a seguir, para os exames, para enfrentar a faculdade”;

E4: "Na minha opinião, sim (...) boas ferramentas! Eles dão-tas, depois depende da pessoa para as pôr em prática;

E6: “Eu vou estagiar agora no 2º semestre [do curso que frequento na Universidade] e uma coisa que a minha professora me disse foi "quem andou em cursos profissionais tem muita sorte, principalmente para o relatório de estágio" e eu tenho isso, eu tenho o relatório de estágio e já sei mais ou menos organizar-me por aí. Isso é um enorme ponto forte! Eu sinto mesmo capaz de ter um relatório incrível porque tenho bases anteriores...Um ponto fraco eu acho que foi mais... a liberdade ENORME que dão nesta escola, eu acho que não estava preparada para seguir estudos, se bem que vou continuar a seguir, mas senti que se calhar não me deu as bases suficientes para eu seguir estudos porque era [uma formação] mais livre e a faculdade é mais... séria, não tem tanta liberdade para fazer certas coisas”;

E8: "A nível de português, por exemplo, nós não temos se calhar tanta formação como deveríamos ter, porque não temos aulas como o regular, mas acabamos por ter uma oportunidade diferente para entrar - eu não entrei pelo exame nacional, em educação básica, eu entrei pelos concursos de dupla certificação, que é português e psicologia, fiz e foi assim que consegui entrar, porque se tivesse de fazer o exame de matemática, por exemplo, também não tinha bases, lá está - é essa parte que falha”.

Quatro entrevistados (E6, E8, E11, E14) apontaram lacunas: sobrecarga de atividades que limita a concentração nos estudos e o tempo para estudar (E11), bases insuficientes para ensino superior à exceção das bases do relatório de estágio que ajudam na futura elaboração de trabalhos (E6, E8) e necessidade de reforço em disciplinas científicas no TAS, como Biologia e Geologia, de modo a apoiar os alunos que pretendem ingressar em cursos superiores de saúde, nomeadamente em Enfermagem (E14). Alguns excertos podem exemplificar estas ideias:

"(...) [devia] ter mais preparação para quem quer seguir enfermagem, com os exames de Biologia e Geologia", pois a parte de Geologia não é dada na escola” – E14;

"Não... A nível de escola é muito fácil tirar notas altas. Mas para ingressar no ensino superior é difícil porque são muitas atividades. Depois, a carga horária é imensa e chegar às 19h a casa para estudar e assim era complicado "- E11.

Existem ainda ideias contraditórias relativamente ao apoio na orientação vocacional:

Enquanto E11 refere nenhum apoio: "não tivemos aquele apoio de "o que é que nós vamos fazer" ou "o que precisamos para ingressar em cada licenciatura ou em cada escola?";

E12 diz que houve esforço por parte da escola pelo "facto de a psicóloga também ter contactado com outras entidades, outras faculdades de ensino para perceber o que é que nós gostávamos de fazer";

Também E13 repara que "a escola dá essas regalias entre aspas, ajuda principalmente a psicóloga, que tem conversas e se quiseres prosseguir estudos".

Em síntese, a preparação para estudos posteriores é reconhecida, mas limitada por se concentrar mais no último ano de formação e poderia ser reforçada, especialmente em Português, Biologia e Geologia, de modo a preparar melhor os alunos que gostariam de prosseguir estudos, assim como deveria haver uma gestão do horário escolar de modo a permitir os alunos terem mais tempo para estudar.

2.11. Preparação para o mercado de trabalho

A visão dos entrevistados sobre a formação quanto à preparação para o mercado de trabalho é a seguinte:

- Estágios foram o principal contributo para preparação profissional (E4, E5, E8, E9, E13, E14), permitindo: experiência prática, desenvolvimento de competências transversais (úteis para qualquer emprego, como o trabalho em equipa e adaptação a situações adversas) e clarificação de áreas de interesse (E2).

Lacunas apontadas: necessidade de diversificação de estágios em áreas como Comportamentos Aditivos e Dependências (E1, E3), pois consideram a oferta de estágios insuficiente face às exigências do mercado de trabalho nesse setor específico; desequilíbrio entre preparação para estudo e trabalho – 1º e 2º ano focados na preparação para o trabalho e 3.º ano bastante concentrado na preparação para

prosseguimento de estudos (E10), o que poderá ter criado algum desequilíbrio na preparação profissional.

Em síntese, a formação prepara adequadamente os alunos para o mercado de trabalho, sobretudo através da experiência prática proporcionada pelos estágios. Contudo, alguns contextos de estágio poderiam ser mais bem aproveitados. Além disso, a ênfase atribuída ao ensino superior no 3.º ano pode tornar-se desmotivadora para os que pretendem ingressar diretamente no mercado de trabalho na sua área de formação.

2.12. Facilidade para integrar mercado de trabalho

As perceções sobre se a formação permite, ou não, a inserção laboral mais rápida na área, ou se facilita ou não, em termos de desempenho no trabalho, são diversificadas: alguns não têm opinião formada (E7, E10, E14) ou nunca trabalharam (E9, E12), outros trabalham fora da área e dizem não saber avaliar este aspeto (E8, E11). Aqueles que têm opinião formada, destacaram:

- Experiências positivas: formação contribuiu para desenvolver competências transferíveis e valor profissional mesmo em contextos fora da área (E4, E5); estágios foram decisivos para aprendizagem prática e um dos entrevistados mencionou que a experiência adquirida nos estágios foi valorizada numa entrevista de emprego (E2).
- Apoio da bolsa de emprego da escola: experiências mistas na bolsa de emprego - Um entrevistado mencionou problemas na bolsa de emprego, nomeadamente falta de comunicação ou ausência de propostas, enquanto outros dois não tiveram qualquer problema e estão a trabalhar na área devido às propostas dessa bolsa.

Em síntese, mesmo que a inserção no mercado de trabalho não seja sempre imediata ou direta, a formação pode ser vista como contributo significativo, especialmente pelo desenvolvimento de competências práticas e transferíveis.

III. Motivações para trabalhar na área/fora da área e/ou prosseguir estudos

3.1. Intenções após concluir o curso

- A maioria dos diplomados (9/14) pretendia prosseguir estudos superiores após conclusão do curso, evidenciando interesse pelo aprofundamento académico.

- Três pretendiam ingressar no mercado de trabalho (fora ou na área de formação), enquanto dois tencionavam conciliar trabalho e estudos simultaneamente (2 dos 9 entrevistados referidos no ponto anterior).
- Apenas dois tinham intenção de trabalhar exclusivamente na área de formação (1 de TAP, 1 de ASC).

Estes resultados revelam que, para boa parte destes diplomados, o curso profissional funciona como ponte tanto para o ingresso no mercado de trabalho como para a continuidade académica (com a maioria a privilegiar a continuidade dos estudos). Em certos casos, alguns obstáculos impediram a concretização das intenções de estudo (um dos diplomados iniciou o curso superior, mas acabou por desistir devido à vaga ter sido oferecida numa cidade distante, enquanto outro não conseguiu ingressar devido à nota insuficiente no exame de acesso). Mais à frente, serão apresentados os pormenores relativos ao percurso efetivo dos diplomados após a conclusão do curso.

3.2. Razões para terem ingressado no mercado de trabalho ou estarem à procura de emprego

Relativamente às razões para trabalhar ou procurar emprego, os diplomados referiram diferentes motivações:

• Independência financeira – mencionada por seis entrevistados, dos quais três destacaram a necessidade de trabalhar para também suportar o pagamento das propinas no ensino superior;

• Gosto pela área de formação – referido por dois diplomados, evidenciando uma afinidade entre a formação recebida e o percurso profissional;

• Falta de oportunidades de ingresso no ensino superior ou desmotivação associada a notas insuficientes no exame de acesso – apontada por dois participantes;

• Trabalho temporário durante as férias que antecederam a entrada no ensino superior – mencionado por um entrevistado;

• Opção por não procurar trabalho até concluir a faculdade – referida por dois diplomados;

• Encontra-se à procura de trabalho em regime de part-time enquanto frequenta o ensino superior – referida por um diplomado.

Em síntese, as razões de ordem económica surgem como as mais determinantes para a entrada no mercado de trabalho, seguidas pela não colocação ou desmotivação face ao ensino superior. Ainda assim, o gosto pela área de formação mantém-se como um fator relevante para alguns diplomados.

Este predomínio de motivações económicas reforça a importância de considerar, no plano de melhoria da formação, o modo como fatores financeiros e académicos se entrelaçam com as decisões profissionais, podendo influenciar tanto a permanência dos diplomados na área de formação, como o seu desvio para setores não relacionados.

3.3. Tempo de desemprego

A análise do tempo de desemprego após primeira tentativa de candidatura a emprego revela que quatro diplomados conseguiram emprego em menos de um mês, seis demoraram entre 1 a 6 meses e apenas um enfrentou um período mais longo, entre 6 a 12 meses. Três diplomados referiram nunca ter trabalhado até ao momento da entrevista, uma vez que dois só pretendem trabalhar após concluírem a licenciatura e um está à procura de um *part time*.

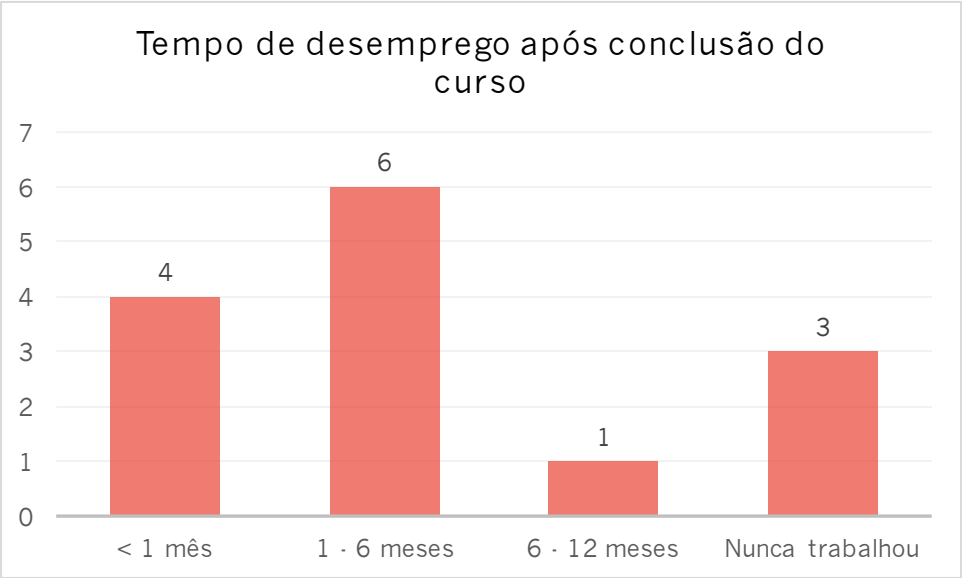


Gráfico 1 - Número de diplomados por período de desemprego

No que diz respeito à inserção na área de formação, atualmente, apenas três diplomados — todos do curso de Técnico de Apoio Psicossocial (TAP) — têm emprego diretamente relacionado com a área. O entrevistado E1 conseguiu emprego em menos de um mês, através de proposta encaminhada

pela bolsa de emprego da escola, na área dos Comportamentos Aditivos e Dependências (CAD). De forma semelhante, E4 também conseguiu colocação em menos de um mês, igualmente por meio da bolsa de emprego. Já E3 relatou ter inicialmente trabalhado fora da área durante algum tempo, tendo havido um período de desemprego de cerca de dois a três meses, mas conseguiu posteriormente colocação na área de CAD após contacto com a escola, uma vez que a bolsa de emprego ultimamente não tinha conseguido contactar com ela e havia falhas na comunicação das propostas.

Estes casos mostram que, embora a maioria dos diplomados tenha encontrado trabalho num prazo relativamente curto, a inserção na área de formação parece beneficiar fortemente do apoio da escola, sendo as propostas encaminhadas pela bolsa de emprego um recurso importante para facilitar o ingresso no mercado de trabalho.

3.4. Trabalha na área

Dos 14 diplomados entrevistados, os resultados quanto à sua situação de trabalho na área de formação, como demonstra o gráfico 2, foram os seguintes: 3 trabalham atualmente na área, 3 já trabalharam, mas não no momento da entrevista, 1 não trabalha na área, mas gostaria de fazê-lo, 4 nunca trabalharam na área e 3 nunca trabalharam.

Observa-se que apenas uma pequena parcela (3 de 14) está atualmente inserida na área de formação, enquanto outra parte (4 de 14) já teve experiência na área ou gostaria de trabalhar nela. Por outro lado, 6 entrevistados nunca tiveram contacto profissional com a área, indicando possíveis desencontros entre a formação e a inserção no mercado de trabalho correspondente.

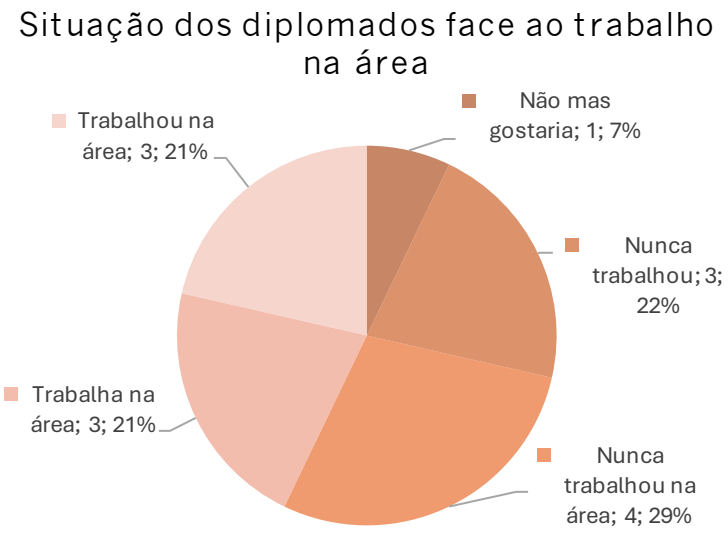


Gráfico 2 - Situação dos diplomados face ao trabalho na área

3.5. e 3.6. Pontos positivos e negativos de trabalhar na área

Entre os diplomados que trabalham ou já trabalharam na área, os principais pontos positivos apontados foram: a aquisição de experiência profissional, a satisfação pessoal por atuar em uma profissão de interesse (especialmente na área da deficiência para um dos entrevistados) e a relação com os utentes e a satisfação com a remuneração.

Quanto aos pontos negativos, os entrevistados mencionaram o elevado desgaste emocional, os turnos rotativos, o ambiente de trabalho pesado (como lidar com mortes em lares), o sentimento de não reconhecimento da profissão e a remuneração considerada inadequada.

3.7. Trabalho fora da área

Em relação à atuação profissional fora da área de formação, os resultados do gráfico 3 mostram que 4 dos diplomados trabalham atualmente fora da área, 4 já trabalharam fora da área, 3 nunca trabalharam fora e 3 nunca exerceram qualquer atividade profissional.

Esses dados indicam que uma parte significativa dos diplomados (8 de 14) teve ou tem experiência profissional fora da área de formação, enquanto 6 nunca atuaram fora da área.

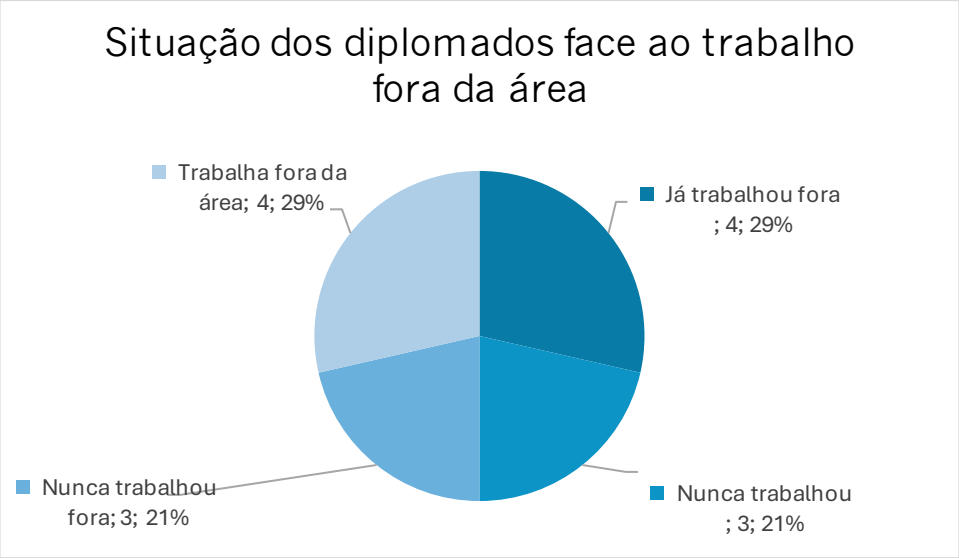


Gráfico 3 - Situação dos diplomados face ao trabalho fora da área

3.8. e 3.9. Pontos positivos e negativos no emprego fora da área

Entre os diplomados que trabalharam fora da área, os pontos positivos mais citados incluem: a possibilidade de trabalhar de forma mais independente sem depender de colegas (mencionado por E11), ambientes de trabalho agradáveis em alguns contextos, motivação ao lidar com pessoas (E8) e aprendizagem de novas competências. Em alguns casos, embora a experiência inicial tenha sido positiva, o ambiente de trabalho acabou por se tornar menos favorável ao longo do tempo (E14).

Quanto aos pontos negativos, destacam-se: problemas de relacionamento e mau ambiente de trabalho (E3, E5), exigências físicas e emocionais, períodos de trabalho extensos incluindo fins de semana e feriados (E5), dificuldade de conciliar trabalho com estudos (E5), stress, remuneração inconstante, exploração e mudanças repentinas de horários (E13). No setor de restauração, houve relatos específicos de conflitos em restaurantes de família, comentários desnecessários e problemas com pagamentos (E14), e E3 destacou que a experiência no setor da alimentação foi muito desgastante, levando à decisão de se dedicar a um emprego na área de formação.

3.10. Preferência de emprego na área ou fora da área de formação

Em relação à preferência dos diplomados quanto à área de atuação profissional, a tabela 8 mostra que a maioria (9 de 14) demonstrou preferência por trabalhar na área de formação. Dois entrevistados indicaram interesse em atuar em funções relacionadas à área, mas compatíveis com o

curso superior que estão a seguir. Apenas 2 expressaram preferência por trabalhar fora da área, enquanto 1 diplomado afirmou não ter preferência definida entre trabalhar na área ou fora dela.

Tabela 8 - Número de diplomados que preferem trabalhar na área ou fora da área de formação.

Preferência de emprego na área ou fora da área de formação	**Número de diplomados**
Na área	9
Relacionado com a área - Curso Superior	2
Fora	2
Na área ou fora	1

3.11. Motivações para preferência de emprego na área ou fora da área

A análise das respostas dos diplomados permite compreender as razões por trás das suas preferências em relação ao trabalho na área de formação. A maioria demonstra vontade de permanecer na área, motivada pelo interesse pessoal e pela realização profissional. Por exemplo, E11 afirmou: "Eu acho que preferia aqui [na área]... eu recebi uma proposta para trabalhar na área da toxicodependência e eu aceitei a proposta. Agora estou à espera que me liguem." De forma semelhante, E7 referiu: "Até ter hipótese vou procurar na área. Senão depois meto-me tipo, sei lá, para um supermercado ou assim. Não pretendo mudar a área..." e E8 declarou: "Preferia trocar para trabalhar com crianças enquanto estou a estudar, em vez de trabalhar no setor do comércio."

Apesar desta preferência, alguns diplomados ajustam-se à realidade do mercado, reconhecendo barreiras que dificultam a entrada na área. E10, por exemplo, disse: "Eu foco-me mais na minha área, mas como disse, está muito difícil por causa da idade, porque eles pedem muita experiência nessa área... Como é óbvio eu não tenho isso, então neste momento sou mais focada nisso, mas também estou a procurar em vendas, supermercados...; e eu por acaso consegui trabalhar na área da deficiência, porque já tinha lá estagiado." De forma semelhante, E9 expressou: "Gostaria de arranjar um part-time para ganhar algum dinheiro e tornar-me mais independente, se desse na área era incrível, mas é muito difícil. O meu objetivo principal é seguir nesta área depois de terminar a licenciatura."

Alguns diplomados consideram alternativas fora da área como resposta a limitações de inserção profissional ou por interesse pessoal. E13 mencionou que na área não se importava de ir para lar, apesar de exigente, mas gostaria mais de trabalhar no apoio domiciliário, enquanto fora da área gostaria de trabalhar em: "Lojas de roupa, pela paixão pela moda e maquilhagem". E14 acrescentou: "Se pudesse

mudar de trabalho, mudaria, mas neste momento não há nada por perto e honestamente não estou à procura, estou mais focada nos estudos... Atualmente talvez trabalhar numa loja de roupa ou num supermercado como Aldi ou Lidl, algo onde houvesse possibilidade de crescer na carreira, porque no restaurante deles, não dá."

Em termos gerais, a maioria dos entrevistados demonstra motivação intrínseca e vocação para a área de formação ou relacionado, mantendo o foco no trabalho relacionado à psicologia, educação e apoio social. No entanto, fatores extrínsecos como requisitos do mercado, falta de experiência ou limitações logísticas por estarem a estudar condicionam a concretização dessas preferências, levando alguns a optar por soluções temporárias ou alternativas fora da área. Apesar das dificuldades, os diplomados mostram resiliência e capacidade de adaptação.

3.12. Como procura trabalho?

Tabela 9 - Estratégias de procura de emprego dos entrevistados

Estratégia de procura de emprego	Entrevistados	Contagem
Rede de contactos / conhecidos	E11, E1, E3, E4	4
Entrega presencial de currículos	E5, E7, E2, E4, E13, E14	6
Plataformas online (NetEmpregos, Facebook, Sites, LinkedIn)	E5, E8, E10, E13, E14	5
Bolsa de emprego da escola/apoio de professores	E1, E3, E10, E13	4
Não procura trabalho atualmente	E6, E9, E12	3

Como apresentado na tabela 9, os diplomados utilizam estratégias diversas, combinando:

- Entrega presencial de currículos (mais frequente);
- Plataformas online (Netempregos, LinkedIn, notificações de vagas);
- Rede de contactos pessoal e apoio da escola (bolsa de emprego, professores).

- Três entrevistados ainda não iniciaram a procura ativa, focando-se nos estudos (à exceção de um que está a considerar um *part time* no futuro)

Observa-se que muitos entrevistados fazem uso eficaz de ferramentas digitais, como Netempregos, LinkedIn e notificações de vagas, demonstrando capacidade para recorrer a recursos modernos de procura de emprego, provavelmente adquirida através da formação recebida na escola. A utilização da bolsa de emprego da escola ou o apoio de professores reforça a importância das instituições de ensino na mediação entre diplomados e mercado de trabalho. Estes dados evidenciam que, embora

existam múltiplas formas de procurar trabalho, os diplomados combinam estratégias tradicionais e digitais, adaptando-se à realidade do mercado e às oportunidades disponíveis.

3.13. O que motivaria para emprego na área?

As opiniões dos diplomados sobre os fatores que os motivariam a aceitar trabalhar na área de formação mostram que o gosto pela profissão é o principal motivador. 6 dos 14 entrevistados destacaram a satisfação pessoal e o interesse pelo trabalho como determinantes. Por exemplo, E11 afirmou que gosto por trabalhar na área ia motivar e ainda ia receber subsídio de alimentação, que não recebe no trabalho atual, enquanto E8 resumiu: "Apenas gosto pela área." De forma semelhante, E1 disse que "Gosto pela profissão e não tanto pelo dinheiro" e E2 também destacou o interesse pela área como motivador.

Além do interesse intrínseco, fatores extrínsecos como estabilidade, oferta de vagas e melhores condições de trabalho surgem como elementos importantes. E5 explicou que o que motivaria seria: "mais vagas para animação e uma definição concreta do papel de animador; e também um trabalho mais estável sem ser a recibos verdes", enquanto E7 acrescentou que motivaria mais "se houvesse mais oferta de emprego que não fosse apenas para substituir outras pessoas; seria bom ser um trabalho mais estável." E3 destacou que preferiria "não trabalhar a recibos verdes e estar inserida na função pública." E4 enfatizou que a motivação aumentaria com "maior reconhecimento pela profissão, melhores condições para os clientes, mais profissionais com formação selecionados para trabalhar em vez de profissionais sem formação e sem gosto pela área, e melhor remuneração."

Alguns diplomados mencionaram aspetos específicos relacionados à função ou ao contexto de trabalho. E6 valorizou trabalhar perto de casa e poder ser educadora de infância, enquanto E10 destacou a importância de mais vagas e a possibilidade de "querer melhorar a vida dos utentes do bairro." Entre os diplomados que trabalham fora da área, E14 salientou a necessidade de valorização da profissão e melhor remuneração: "Motivaria mais se o TAS fosse uma profissão reconhecida, que apesar de ser bonita, devia ser mais valorizada, com um salário melhor tendo em conta as horas que trabalham e dores de costas que ficam."

No geral, percebe-se que a motivação para trabalhar na área combina interesse pessoal, gosto pelo trabalho e fatores extrínsecos como estabilidade, reconhecimento e condições de trabalho,

evidenciando que tanto a vocação quanto a valorização da profissão influenciam a decisão dos diplomados.

3.14. Prosseguimento de estudos para o ensino superior

Tabela 10 - Cursos superiores dos diplomados

Curso superior	Contagem de entrevistados
Enfermagem	1 (suspendeu a matrícula)
Educação Básica	3
Educação Social	2
CTeSP - Produtos de Apoio em Saúde	1

Em relação à continuidade de estudos (tabela 10), sete dos 14 diplomados entrevistados prosseguiram formação superior ou especializada após a conclusão do curso profissional. Três optaram por Educação Básica, dois por Educação Social, um por um Curso Técnico Superior Profissional (CTeSP)[30] em Produtos de Apoio em Saúde e um candidato a Enfermagem, embora este último tenha suspendido a matrícula. Estes resultados indicam que uma parte significativa dos diplomados busca aprofundar a sua formação, sobretudo nas áreas da educação e do apoio social, mantendo alinhamento com a sua experiência e interesses profissionais anteriores.

3.15. Motivação para seguir o curso superior

A análise da tabela 11 mostra que as motivações para prosseguir estudos estão fortemente ligadas à identificação pessoal com a área escolhida e aos interesses profissionais já manifestos durante o curso profissional. Nos cursos de Educação Básica e Educação Social, o gosto pelo trabalho com crianças e a atração pela psicologia são os principais fatores motivadores, enquanto em Enfermagem e no CTeSP em Produtos de Apoio em Saúde predomina a identificação com a área e o interesse pelo

[30] Os Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP) são cursos superiores, não conferentes de grau, oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior Politécnico. Têm a duração de quatro semestres curriculares de trabalho, sendo o último realizado em contexto de trabalho, através de um estágio. Cada curso é constituído por um conjunto de unidades curriculares organizadas em componentes de formação geral e científica e formação técnica e a formação em contexto de trabalho, totalizando 120 ECTS.
Aos diplomados dos CTeSP é conferido o diploma de técnico superior profissional, com qualificação de nível 5 do Quadro Nacional de Qualificações. Os estudantes com esta habilitação, podem prosseguir estudos, podendo aceder e ingressar nos ciclos de estudos de licenciatura e integrados de mestrado através de um concurso especial próprio a si destinado (cf: https://ipca.pt/sa/acesso-e-ingresso/ctesp/)

conteúdo específico do curso. Um dos diplomados referiu que a mostra de universidades organizada pela psicóloga da escola na altura foi importante para se inteirar do curso e tomar a universidade e o curso como referência para aquilo que queria seguir no futuro. Assim, torna-se relevante reforçar as iniciativas da escola no acompanhamento do percurso académico dos alunos e na orientação para o ensino superior.

Tabela 11 - Motivações dos diplomados face o curso superior que decidiram frequentar

Curso Superior	Motivações principais
Enfermagem	Identificação com a área da saúde e psicologia
Educação Básica	Gosto por trabalhar com crianças; vontade de ser educadora de infância; referência do curso pela mostra de universidades preparada pela psicóloga da Escola Oficina do Saber
Educação Social	Interesse em psicologia; identificação com o plano curricular
CTeSP – Produtos de Apoio em Saúde	Gosto pela área do curso

3.16. Objetivos para o futuro

A análise das respostas dos diplomados sobre os objetivos para o futuro revela que a maioria pretende alinhar desenvolvimento pessoal e profissional com a continuidade na área de formação. Muitos desejam prosseguir estudos superiores ou pós-graduações, como E11, que pretende "continuar a trabalhar e entrar numa licenciatura relacionada à área da saúde: farmácia, radioterapia, fisiologia clínica, entre outros", ou E8, que planeia "acabar o Mestrado em educação pré-escolar e abrir um infantário se possível". Outros priorizam a entrada no mercado de trabalho na área, como E7, que pretende "procurar emprego na área, trabalhar com crianças", e E10, que também quer "procurar emprego na área".

Paralelamente, a independência financeira e o crescimento pessoal são objetivos recorrentes. E1 destacou a intenção de "ser independente financeiramente, ter uma casa e ir para a faculdade em psicologia", enquanto E5 afirmou querer "crescer pessoalmente e ganhar mais, construir a sua vida e ser independente a todos os níveis; e ainda vir a trabalhar com idosos". Alguns diplomados, como E13 e E9, combinam objetivos de inserção profissional na área com independência económica, refletindo um equilíbrio entre vocação e autonomia.

De forma geral, observa-se que os diplomados mantêm uma orientação forte para a sua área de formação, valorizando simultaneamente o crescimento académico, a estabilidade profissional e a

autonomia financeira, demonstrando ambição, planeamento e resiliência face aos desafios do mercado de trabalho.

5.1. Perceções dos orientadores dos locais de estágio

Com vista a complementar os dados recolhidos junto dos diplomados e obter uma perspetiva institucional sobre o percurso formativo e profissional dos alunos, foi realizada uma auscultação (conversas informais) a três orientadores de estágio pertencentes a diferentes contextos de atuação. As respostas foram inicialmente colocadas em formato de tabela, disponível no apêndice 6, de modo a facilitar a leitura e permitir a consulta integral das informações. Segue-se a análise interpretativa das principais perceções dos orientadores, em articulação com os objetivos do estudo.

A auscultação aos orientadores do local de estágio, que simultaneamente representam potenciais entidades empregadoras dos profissionais destas áreas, permitiu compreender de forma aprofundada a realidade da formação e da inserção profissional dos alunos. Através das suas perceções foi possível identificar, de modo indireto (não a partir dos diplomados, mas pela observação do percurso dos alunos em contexto real), os fatores que influenciam a motivação durante o curso e a decisão de prosseguir estudos ou de ingressar no mercado de trabalho na área.

O Orientador 1 (O1), pertencente à área da Enfermagem, destacou que, para o exercício da profissão de Técnico Auxiliar de Saúde (TAS), são essenciais competências como o gosto pela área da saúde, o equilíbrio emocional, a comunicação eficaz, o trabalho em equipa, o saber estar e a técnica adequada. Observou-se, contudo, que estas competências, no primeiro ano de formação, ainda se encontram pouco desenvolvidas, o que é compreensível face à fase inicial do percurso formativo. O O1 sublinhou ainda que a motivação dos alunos é variável, dependendo fortemente da sua maturidade e do grau de envolvimento pessoal com a profissão.

No que respeita aos Técnicos de Apoio Psicossocial (TAP) e aos Animadores Socioculturais (ASC), os orientadores 2 e 3 (O2 e O3) salientaram sobretudo a importância das competências sociais. De acordo com O2, que exerce funções como professora e coordenadora de uma escola básica, as competências mais valorizadas são a adaptabilidade, a versatilidade, a proatividade, a empatia e a capacidade de comunicação e relacionamento interpessoal. Já O3, assistente social num centro de dia, destacou o conhecimento sobre o público-alvo, a capacidade de planear e dinamizar atividades, a criatividade e o espírito de iniciativa como competências-chave.

De forma geral, os orientadores convergem na identificação de dificuldades transversais aos alunos em estágio, nomeadamente a falta de maturidade, de autonomia e de planeamento, bem como algumas fragilidades ao nível das competências sociais e comunicacionais. O1 referiu que o facto de muitos alunos serem ainda muito jovens pode contribuir para uma menor estabilidade emocional e um interesse reduzido pela área de formação. Já O2 e O3 reforçam que a ausência de competências sociais sólidas — como a autonomia, o planeamento e a comunicação eficaz — influencia negativamente o desempenho e a motivação. Assim, apontam como necessidade de melhoria da formação uma maior valorização e desenvolvimento destas competências ao longo do curso.

No que concerne à organização dos estágios, os orientadores apresentaram sugestões diferenciadas. O1 propôs a implementação de um estágio contínuo desde o primeiro ano (em vez de ser uma vez por semana, ser mais dias), de modo a garantir uma maior continuidade e acompanhamento por parte do orientador, promovendo a evolução progressiva do aluno. O3, por sua vez, sugeriu que os estágios do primeiro ano fossem realizados no período da manhã, uma vez que, nesse horário, as instituições desenvolvem atividades mais significativas, ao passo que as tardes são habitualmente dedicadas a rotinas básicas. Tal alteração poderia, segundo o orientador, aumentar o aproveitamento e a motivação dos alunos, reduzindo a sensação de inutilidade durante o estágio de observação (1º ano), uma dificuldade também referida por um dos diplomados entrevistados.

No que respeita à empregabilidade, o O1 destacou que, na área do TAS, existe atualmente uma procura significativa por parte dos hospitais, sendo a profissão regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 120/2023, que define a carreira e o enquadramento profissional deste técnico. Contudo, identificam-se fatores possíveis de desmotivação associados às condições laborais, nomeadamente os turnos desgastantes, os horários irregulares e o trabalho ao fim de semana. Para este orientador, a valorização da profissão passaria por uma mudança de mentalidade, tanto na sociedade como nas instituições de saúde, reconhecendo o papel útil e indispensável do TAS e garantindo-lhe uma remuneração justa e condições de trabalho dignas.

No caso das áreas de TAP e ASC, os orientadores O2 e O3 apontam que não existe obrigatoriedade de contratação destes profissionais nas escolas, exceto nos Agrupamentos de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), que dispõem de normas específicas. Já nas Estruturas Residenciais para Pessoas Idosas (ERPI) e nos Centros de Dia, a legislação prevê a obrigatoriedade de um animador sociocultural por cada quarenta residentes (segundo Portaria n.º 149/2023, de 13 de

novembro) e um animador por cada trinta utentes nos centros de dia conforme o Guião Técnico de 1996 (Bonfim & Saraiva, 1996) relativo às condições de funcionamento destas instituições. Apesar deste enquadramento legal, o O3 refere que a profissão de TAP continua a ser a mais desvalorizada, uma vez que não se encontra ainda regulamentada no Boletim do Trabalho e Emprego (BTE), o que fragiliza o seu reconhecimento institucional e a sua integração profissional.

Os orientadores reconhecem que vários fatores podem levar os jovens a optar por outras áreas de emprego, entre os quais a idade, a exigência emocional das relações interpessoais, a complexidade do trabalho e a necessidade de elevada dedicação e resiliência. Além disso, a falta de clareza quanto às funções e fronteiras entre os papéis de TAP e ASC pode gerar confusão e desmotivação no desempenho das tarefas.

Por outro lado, os elementos identificados como potenciadores da motivação incluem o gosto pessoal por trabalhar com crianças, jovens ou idosos, o reconhecimento pessoal e profissional, com um salário digno e a valorização das profissões através de oportunidades de formação contínua. O2 e O3 destacam ainda a importância de uma mudança de mentalidade nas instituições, de modo a acolher melhor estes profissionais, proporcionando-lhes oportunidades de participação em projetos e experiências práticas que reforcem o sentimento de pertença e utilidade.

Finalmente, os três orientadores sublinham a relevância social e institucional destas profissões. O1 refere que o TAS desempenha um papel essencial no funcionamento hospitalar, contribuindo diretamente para a qualidade do serviço e aliviando a carga de trabalho dos enfermeiros. O2 observa que, nas escolas, tanto o TAP como o ASC são fundamentais para a dinâmica educativa, promovendo uma educação não formal que complementa o trabalho dos docentes e potencia o desenvolvimento integral das crianças. Por sua vez, O3 reconhece o contributo significativo destes profissionais em centros de dia e lares, onde há uma crescente valorização das funções de apoio de saúde e animação social.

Em síntese, a análise das respostas dos orientadores de estágio permitiu compreender, de forma integrada, as principais forças e fragilidades do percurso formativo dos alunos e os desafios da sua transição para o mercado de trabalho. As perceções recolhidas evidenciam a relevância das competências pessoais e sociais, a importância da motivação e do reconhecimento profissional, bem como a necessidade de uma maior articulação entre as instituições de ensino e os contextos de prática. Estes contributos revelam-se fundamentais para repensar estratégias de formação que reforcem a empregabilidade, a valorização e a continuidade dos jovens nas respetivas áreas profissionais.

5.2. Perceções dos docentes relativamente à formação e inserção profissional

Para complementar a análise das perceções dos diplomados e dos orientadores, torna-se igualmente relevante considerar a visão dos docentes que acompanham diretamente os alunos ao longo do percurso formativo. A perspetiva destes profissionais é fundamental, na medida em que se encontram na linha da frente do processo educativo, observando de perto as motivações, dificuldades e potencialidades dos estudantes. A tabela no apêndice 7 sintetiza os principais pontos destacados pelos dois docentes entrevistados, permitindo identificar tanto a sua avaliação global do curso profissional, como a perceção sobre o perfil dos alunos, o impacto das atividades promovidas pela escola e as condições de inserção profissional.

A análise das entrevistas aos docentes (D1 e D2) permitiu compreender diferentes perceções sobre a evolução, pertinência e desafios do ensino profissional. O Docente 1 (D1) apresenta uma visão predominantemente positiva, reconhecendo uma evolução significativa do ensino profissional, nomeadamente na atualização curricular e na melhoria das oportunidades de inserção no mercado de trabalho. Por contraste, o Docente 2 (D2) adota uma perspetiva mais crítica, considerando que o ensino regular tem vindo a "absorver" o ensino profissional e que a vertente prática e essência pedagógica deste tipo de ensino tem-se vindo a perder.

Ambos os docentes valorizam o contributo dos cursos profissionais para a inserção laboral e o desenvolvimento de competências, embora D2 enfatize a importância de uma abordagem inclusiva e adaptada às necessidades individuais dos alunos.

No que respeita ao perfil dos alunos, D1 caracteriza-os como motivados e interessados, mas ainda com lacunas nas competências técnicas e de maturidade, reforçando a necessidade de um desenvolvimento contínuo durante a formação. Já D2 descreve um perfil mais problemático, identificando uma fraca identificação para determinadas áreas de trabalho (com a terceira idade, pessoas com deficiência), atitudes marcadas pela idade jovem e imatura, pela visão imediatista provocada pela sociedade de consumo e do contexto familiar.

Relativamente aos estágios, ambos os docentes reconhecem a sua importância na consolidação das aprendizagens e no desenvolvimento de competências, embora D2 detalhe a necessidade de uma estrutura progressiva — desde a observação no primeiro ano até à autonomia no terceiro — e de um acompanhamento constante para garantir aprendizagens consistentes. D1, por sua vez, destaca a relevância da experiência prática como espaço de integração entre teoria e prática.

Quanto à inserção laboral dos diplomados, D1 manifesta uma visão otimista, reconhecendo oportunidades que nem sempre são plenamente aproveitadas pelos jovens. D2, pelo contrário, identifica barreiras associadas à imaturidade, à falta de experiência e às preferências pessoais, apontando que mesmo com as oportunidades dadas pela bolsa de emprego da escola, muitos optam por empregos de conveniência, frequentemente condicionados por fatores económicos.

No domínio da formação para o prosseguimento de estudos, ambos os docentes concordam quanto à adequação do ensino profissional, sendo que D2 descreve um esforço sistemático para preparar os alunos para o acesso ao ensino superior, valorizando o acompanhamento pedagógico personalizado. De igual modo, D1 e D2 reconhecem o papel das atividades práticas e sociais desenvolvidas na escola, embora D2 alerte para o risco de excesso de atividades poder desorganizar o ritmo escolar e comprometer o equilíbrio pedagógico.

Entre os pontos positivos da formação, os dois docentes salientam o desenvolvimento de competências técnicas e práticas, bem como o contacto com o mercado de trabalho e D2 destaca ainda a atenção às necessidades individuais e a progressão gradual dos estágios. Já os principais pontos negativos prendem-se com a dificuldade de preparação para algumas situações mais complexas (D1), a idade e maturidade que dificulta a integração no estágio, atividades em demasia e a dificuldade de motivar alunos menos empenhados.

De forma geral, a análise das perceções evidencia um consenso quanto ao valor social e educativo dos cursos profissionais, mas também a existência de desafios estruturais que afetam a sua eficácia. Enquanto D1 revela uma visão mais confiante e orientada para a empregabilidade, D2 adota uma postura mais reflexiva e crítica, centrada na pedagogia e na adaptação às realidades dos alunos. Esta complementaridade de perspetivas enriquece a compreensão do ensino profissional, evidenciando que o equilíbrio entre qualificação técnica e formação humana continua a ser o principal desafio para garantir percursos formativos sustentáveis e promotores de verdadeira inclusão.

5.3. Breve síntese do estudo

A formação profissional deve integrar uma dimensão educativa, preparando os alunos não apenas para o exercício técnico de uma profissão, mas também para a vida em sociedade (Bernardes, 2016). Na Escola Oficina do Saber, a formação é enriquecida com o desenvolvimento de competências sociais e técnicas, valorizadas pelos alunos em vários aspetos: a realização de estágios, a adequação

das disciplinas à área de formação, a abordagem prática e a qualidade do ensino dos professores, a dinâmica de aprendizagem, o ambiente escolar, a preparação psicológica para exigências futuras no trabalho (como o cumprimento de horários) e, por fim, a bolsa de emprego enquanto recurso útil da escola. Um elemento de grande impacto foi a participação no programa Erasmus durante o 2.º ano, mencionado por cinco diplomados como uma experiência de crescimento pessoal e profissional, permitindo contacto com outras culturas, desenvolvimento linguístico e vivência em ambientes de trabalho motivadores. Esta prática está em consonância com o artigo 165.º do Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia, que destaca, entre outros objetivos, a mobilidade de estudantes e professores, o reconhecimento académico de diplomas e períodos de estudo, bem como a promoção da cooperação entre instituições de ensino e da participação cívica dos jovens.

O incentivo a uma formação que vá além das competências técnicas, incorporando competências sociais e a aprendizagem ao longo da vida, é essencial para preparar os alunos para um mercado de trabalho em constante transformação. Barrera-Osorio et al. (2023) destacam que formandos com preparação demasiado técnica inserem-se mais facilmente no mercado, mas enfrentam desvantagens no desenvolvimento de carreira pela falta de competências de adaptação. Esta valorização das chamadas soft skills é também confirmada pelos empregadores e orientadores de estágio, que salientam a comunicação, empatia, inteligência emocional e adaptabilidade como competências cruciais (cf. apêndice 6).

No plano da organização pedagógica e da gestão da qualidade da educação, os docentes entrevistados evidenciaram uma preocupação em garantir que os estágios acompanham de forma progressiva o desenvolvimento dos alunos. Esta prática vai ao encontro das metas do *Quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação rumo ao Espaço Europeu da Educação e mais além* [31], que preveem que 60% dos diplomados beneficiem de experiências de Formação em Contexto de Trabalho (FCT) durante a formação. Ao contrário de outras escolas, onde a FCT ocorre de forma concentrada no 3.º ano, na Escola Oficina do Saber os estágios estendem-se ao longo dos três anos: iniciando-se com observação no primeiro ano, passando por uma prática supervisionada no segundo e culminando numa prática mais autónoma no último (D2). Esta

[31] Consultar https://eur-lex.europa.eu/PT/legal-content/summary/strategic-framework-for-european-cooperation-in-education-and-training-towards-the-european-education-area-and-beyond.html

progressividade permite que os alunos se adaptem gradualmente às exigências profissionais e construam um currículo mais diversificado pela experiência em diferentes contextos.

Apesar destes pontos fortes, persiste o desafio de envolver mais ativamente os alunos na avaliação da formação. Embora existam questionários, a participação é baixa e a maioria dos indicadores adotados centra-se em parâmetros objetivos (por exemplo, "avalie de muito a pouco satisfatório"), deixando de lado dimensões subjetivas relevantes. Como defendem Dourado et al. (2007, p. 10), a avaliação deve abranger tanto aspetos objetivos quanto subjetivos. Nesta linha, Sá (2018, p. 805) sublinha a importância de ouvir a "polifonia de vozes que habitam no território escolar", incluindo professores, alunos e orientadores.

Quanto ao perfil dos alunos, contrariamente ao estigma frequentemente associado ao ensino profissional, os diplomados revelam percursos diversos. Alguns ingressaram no ensino profissional por dificuldades nos Cursos Científico-Humanísticos (CCH), procurando uma alternativa mais adequada ao seu perfil, enquanto outros optaram pelo ensino profissional pela afinidade com áreas específicas e pela natureza mais prática da formação. Dados da DGEEC (2024b, pp. 4–5) mostram que a mobilidade entre cursos e escolas em 2022/23 foi significativa: 11% dos alunos mudaram de curso ou escola, refletindo diversidade de percursos. As principais razões para a mudança foram insatisfação com o curso anterior, dificuldade académica, carácter demasiado teórico, mau ambiente na turma e melhores perspetivas de emprego no curso atual.

No que respeita ao perfil dos alunos, os docentes da Escola Oficina do Saber percebem os alunos de forma heterogénea. D1 destaca motivação e interesse, embora com lacunas em competências técnicas e maturidade, enquanto D2 enfatiza dificuldades como fraca identificação com certas áreas (terceira idade ou deficiência), atitudes imaturas e visão imediatista influenciada pelo contexto familiar e social. Apesar dessas diferenças, ambos valorizam aspetos positivos da formação que ajudam no desenvolvimento e evolução dos alunos, como o contacto precoce com o mercado de trabalho e progressão gradual dos estágios.

Na ótica dos orientadores de estágio, existem dificuldades transversais que afetam todos os alunos nos estágios, nomeadamente falta de maturidade, autonomia, planeamento e fragilidades nas competências sociais e comunicacionais. O1 associa a pouca idade a menor estabilidade emocional e interesse reduzido pela área, enquanto O2 e O3 salientam que lacunas em autonomia, planeamento e comunicação prejudicam desempenho e motivação.

Estas observações vão ao encontro de alguns resultados do estudo de Barbosa (2023, pp. 18–19), onde os professores do ensino profissional relatam dificuldades semelhantes em termos de motivação e empenho, além de uma perceção de menores competências transferíveis quando comparados com alunos do ensino regular. Tal como identificado na Escola Oficina do Saber, Barbosa assinala que, apesar de um início de percurso marcado por alguma imaturidade, os estudantes demonstram uma evolução significativa ao longo dos três anos, tornando-se mais resilientes, colaborativos e capazes de resolver problemas. Assim, ambos os contextos sugerem que o processo formativo desempenha um papel crucial no amadurecimento pessoal e profissional dos jovens, sobretudo através das experiências práticas e da formação em contexto de trabalho.

Na linha da divergência do estigma associado ao ensino profissional - alunos com baixo desempenho que vêm como alternativa o ensino profissional -, registaram-se casos de sucesso de alunos que escolheram o ensino profissional com vista a consolidar uma formação de base antes de ingressar no ensino superior, especialmente no curso de Psicologia. Embora valorizem o treino em escrita de relatórios e conceção de projetos, alguns diplomados apontaram fragilidades na preparação para exames nacionais, nomeadamente em disciplinas como Biologia e Português. Os próprios docentes reconhecem que, em anos anteriores, houve sobrecarga de atividades extracurriculares, comprometendo o foco académico dos alunos e a organização na matéria dada pelos docentes, embora tenham procurado ajustar este aspeto. Os dois docentes referem que a formação é adequada ao prosseguimento de estudos, e um deles reforça que existe acompanhamento personalizado de uma professora no 3º ano de Português que prepara para exames. O estudo de Barbosa (2023, pp. 21–22) acrescenta que, embora os cursos profissionais ofereçam uma dupla via — emprego ou ensino superior —, os estudantes enfrentam maiores dificuldades no acesso e desempenho académico no ensino superior. Essa perceção é partilhada tanto por alunos como por empregadores, que reconhecem fragilidades em disciplinas gerais, como Português e Matemática, e em competências de comunicação escrita. Tais limitações refletem um desafio estrutural do ensino profissional, que, apesar de promover a empregabilidade, ainda carece de maior equilíbrio entre formação técnica e académica — uma questão igualmente apontada por alguns diplomados e docentes da Escola Oficina do Saber.

As motivações para a escolha do curso revelam-se plurais. De acordo com a DGEEC (2024b), 39% dos alunos escolheram cursos profissionais pelas "boas oportunidades de emprego" e 25% pela possibilidade de prosseguir estudos no curso pretendido no ensino superior (p. 2). Na escolha dos cursos,

a família (89%) e os amigos (78%) foram os principais apoios e os mais úteis no momento de decisão (78% e 64% respetivamente) (p. 7). Na nossa investigação, a maioria dos jovens destacou sobretudo o gosto pela área de formação, frequentemente associado à vontade de trabalhar com crianças, mas também, em menor número, com idosos ou em intervenção comunitária; referiram ainda a possibilidade de seguir área relacionada no ensino superior (como o caso da Psicologia). A atratividade do curso também se deve à dimensão prática e específica da formação profissional que oferecem esta alternativa valorizada por alunos que não se reconhecem na estrutura mais teórica dos cursos CH. Amigos, familiares, professores e psicólogos tiveram um papel relevante na escolha da escola e do curso. Importa ainda destacar que nenhum entrevistado escolheu o curso apenas para concluir o 12.º ano, o que indica uma motivação ligada a interesses pessoais e perspetivas de futuro. De modo distinto, Barbosa (2023, p. 14) identificou três perfis de estudantes do ensino profissional: os que estão orientados para a mera conclusão do ensino secundário, os que procuram integrar diretamente o mercado de trabalho e os que pretendem prosseguir estudos no ensino superior. No caso da Escola Oficina do Saber, não se verificou a presença do primeiro perfil, uma vez que todos os diplomados revelaram motivações associadas ao gosto pela área, às disciplinas mais práticas, ao ingresso no mercado de trabalho ou à continuação de estudos.

No momento da entrada no ensino secundário, apenas três entrevistados manifestaram intenção de prosseguir estudos (na área de Psicologia), como dito no ponto 1.3. Motivações para frequentar o curso profissional. Já no final do curso, oito diplomados demonstraram intenção de ingressar no ensino superior, dois deles como trabalhadores-estudantes, o que sugere um crescimento nas ambições académicas ao longo da formação. Dois dos alunos não conseguiram entrar na primeira opção do curso, mas estão satisfeitos com a sua trajetória. Estes dados dialogam com os resultados da DGEEC (2024c), que mostram que em 2022, 66% dos jovens em geral estavam exclusivamente a estudar, - destes, 81% frequentaram CCH e 17% CP (pp. 1-2). Outros dados relevantes: 75% Conseguiram entrar na primeira opção do curso; 46% Continuaram a estudar para melhorar as possibilidades de encontrar um emprego; 45% Decidiram prosseguir estudos para exercer a profissão desejada; 45% Escolheram o curso para desempenhar a profissão pretendida; 39% Consideraram que o curso frequentado era o único que gostavam; 35% Optaram por um curso que dava boas oportunidades de emprego (p. 3).

Relativamente ao percurso pós-secundário, na altura da entrevista, oito diplomados encontravam-se a trabalhar, três na área por gosto pela área de formação, e cinco fora sobretudo por razões de

independência financeira e de apoio ao pagamento das propinas. O acesso a empregos na área foi facilitado pela bolsa de emprego da escola, que permitiu a inserção de dois diplomados em menos de um mês e de outro em cerca de três meses. Este dado evidencia a importância do apoio institucional na transição para o mercado de trabalho. Em paralelo, seis diplomados prosseguiram estudos em áreas relacionadas com a formação de base, como Educação e Saúde, confirmando a relevância da ligação entre o ensino profissional e o superior. Estes resultados encontram correspondência nos dados da DGEEC (2024c), que revelam uma forte presença de diplomados de cursos profissionais entre os jovens que ingressam diretamente no mercado de trabalho (na área e fora da área de formação).

Nos principais resultados do Inquérito aos Jovens no Pós-Secundário 2022 (DGEEC, 2024c), verificou-se que 18% dos jovens encontravam-se exclusivamente a trabalhar, sendo 73% provenientes de cursos profissionais (p. 4). Relativamente ao último emprego: 10% conseguiram antes de terminar o curso, 49% imediatamente após conclusão e 41% seis meses ou mais após término do curso (p. 4). O seu regime de trabalho era, para 82% dos diplomados a tempo inteiro, 16% a tempo parcial e 2% outra situação (p. 5). 92% trabalhavam por conta de outrem, 4% em negócio de família e 4% noutra situação (p. 5). As razões para trabalharem eram semelhantes às da nossa investigação – 73% queriam obter independência financeira e 25% decidiram não prosseguir estudos (p. 5).

No caso específico do curso Técnico Auxiliar de Saúde (TAS), com os 2 diplomados, confirmou-se a perceção dos docentes sobre a baixa adesão destes diplomados à bolsa de emprego da área, possivelmente motivada pela imaturidade própria da idade como referem orientadores e docentes – não querer trabalhar numa área emocionalmente exigente, principalmente com idosos. Um dos diplomados manifestou interesse tanto em trabalhar na área como fora, sendo que na área tem preferência pelo apoio domiciliário em detrimento de lares ou hospitais, uma vez que os lares e os hospitais são mais exigentes, principalmente se trabalhar com reclusos ou psiquiatria (no hospital). Apesar disso, há um requisito que limita a inserção no apoio domiciliário que é a carta de condução; o outro entrevistado optou por prosseguir estudos em Produtos de Apoio à Saúde, afastando-se dos cuidados diretos na saúde como exige a função de TAS e quis arranjar emprego em *part time* não relacionado com a área para se tornar financeiramente independente.

Quanto à forma de procurar emprego, os diplomados utilizam estratégias diversas, combinando: entrega presencial de currículos (mais frequente); plataformas online (Netempregos, LinkedIn, notificações de vagas); e rede de contactos pessoal e apoio da escola (familiares e amigos, bolsa de

emprego, professores). De acordo com a DGEEC (2024c, p. 9), as formas de procurar emprego dos jovens em 2022, nas formas principais de procurar emprego, 80% dos jovens referiram solicitar ajuda a familiares e amigos, 80% respondem a candidaturas espontâneas, 51% inscreveram-se em centros de emprego e 48% responderam a um anúncio.

No que toca às perceções dos diplomados sobre a formação, verificou-se uma visão globalmente equilibrada. No plano académico, a maioria considerou o percurso escolar no secundário satisfatório ou observou melhoria ao longo do curso, embora alguns tenham enfrentado dificuldades pontuais. Os estágios foram considerados centrais para a preparação profissional, embora tenham surgido críticas à sobrecarga de atividades, às limitações em áreas de estágio específicas (como Comportamentos Aditivos e Dependências) e à insuficiente preparação académica para prosseguir estudos superiores.

Além disso, notou-se que cada curso apresentou sugestões próprias de melhoria. No ASC (Animador(a) Sociocultural): acentuou-se a necessidade de diversificação de atividades e estágios, incluindo contextos além do trabalho com crianças (E8, E11). No TAP (Técnico de Apoio Psicossocial): alguns entrevistados consideraram a formação satisfatória (E1, E4), mas outros apontaram reforço da preparação académica e prática: incluindo Português e Matemática (E12) para preparação do ensino superior; estágio em áreas especializadas no estágio como toxicodependência (E3); expressões artísticas mais abrangentes com atividades dirigidas a diferentes públicos-alvo (E3); e melhora das infraestruturas, como instalação de balneários para Educação Física (E10). E por último, no TAS (Técnico Auxiliar de Saúde): verifica-se uma necessidade de maior ligação a hospitais nos estágios (E13) em vez de lares, reforço de disciplinas científicas (Biologia e Geologia) para preparação à continuidade de estudos, e inclusão de módulo de Psicologia aplicada ao comportamento de utentes/doentes psiquiátricos (E14), útil principalmente para contextos de estágio em hospital psiquiátrico. Em resumo, os pontos a melhorar refletem necessidades específicas de cada curso, equilibrando preparação prática, académica e infraestrutural.

Quanto à facilidade de inserção profissional, as perceções foram diversificadas: alguns nunca trabalharam ou não têm opinião formada, enquanto outros destacaram a relevância da experiência adquirida nos estágios e a utilidade da formação para desenvolver competências transferíveis. A bolsa de emprego da escola foi mencionada de forma positiva, e alguns entrevistados relataram reconhecimento das experiências práticas durante entrevistas de emprego.

Para concluir, é importante referir o que motivaria mais estes diplomados para ingressarem no mercado de trabalho da área de formação. Os entrevistados revelam que o gosto pela profissão e a satisfação pessoal são os principais motivadores para trabalhar na área de formação. Contudo, fatores extrínsecos como estabilidade contratual, oferta de vagas, reconhecimento da profissão e melhores condições de trabalho também pesam fortemente na decisão. Além disso, surgem aspetos mais específicos, como a proximidade ao local de trabalho ou a valorização da função. Conclui-se, assim, que a motivação resulta da combinação entre vocação e a valorização efetiva da profissão no mercado de trabalho.

6. Considerações Finais

O estágio representou, para mim, um percurso transformador, uma experiência de aprendizagem, de crescimento pessoal e de afirmação profissional. Ao longo deste processo, pude integrar os conhecimentos adquiridos ao longo do mestrado com a prática concreta em contexto educativo, refletindo sobre o papel da formação profissional na construção de percursos de vida mais autónomos, conscientes e participativos. A Escola Oficina do Saber revelou-se um espaço vivo de formação e de encontro de trajetórias diversas, onde pude observar de perto como a educação pode ser um instrumento de emancipação e de desenvolvimento humano.

A nível pessoal, este percurso exigiu-me disponibilidade, escuta e capacidade de adaptação. Aprendi a olhar para a escola e para os alunos com uma atenção mais sensível e humanizada, reconhecendo as singularidades de cada percurso e a importância de criar contextos de aprendizagem significativos. O contacto direto com professores, técnicos, alunos e entidades parceiras fez-me compreender a complexidade do trabalho educativo e a importância das relações que o sustentam. Senti-me desafiada a conciliar o olhar analítico com o olhar humano, e acredito que essa tensão entre o rigor e a empatia foi uma das aprendizagens mais valiosas desta experiência. Este estágio ajudou-me a consolidar uma identidade profissional mais consciente e crítica, mas também mais confiante e serena, assente na ideia de que educar é, antes de mais, compreender o outro e promover condições para o seu desenvolvimento integral.

No plano institucional, sinto que o trabalho desenvolvido teve um contributo positivo para a reflexão interna sobre as práticas da escola, nomeadamente sobre os modos de acompanhamento dos alunos e de articulação entre a formação e o mercado de trabalho. A investigação permitiu identificar

aspetos muito positivos — como a progressividade dos estágios, a qualidade da relação pedagógica e o apoio personalizado aos alunos —, mas também desafios a considerar, como a necessidade de reforçar a participação dos estudantes nos processos de avaliação e de diversificar os contextos de estágio.

Naturalmente, o estudo teve algumas limitações. Uma das maiores dificuldades prendeu-se com o contacto e a disponibilidade dos diplomados para a realização de entrevistas, o que condicionou o número de participantes. Teria sido desejável uma amostra mais equilibrada entre cursos, mas consegui, ainda assim, entrevistar pelo menos dois diplomados por turma, procurando garantir percursos socioprofissionais distintos. Essa diversidade acabou por se revelar enriquecedora: apesar de o número ser reduzido, permitiu obter diferentes perspetivas e compreender a realidade de cada curso de forma mais profunda e contextualizada. A informação recolhida revelou-se, por isso, significativa e pertinente para a compreensão global da escola e dos desafios que enfrenta.

Do ponto de vista académico e profissional, este estágio foi uma oportunidade de aplicar e ampliar os conhecimentos adquiridos ao longo do Mestrado em Educação, na especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos. A investigação realizada permitiu-me articular teoria e prática, compreendendo como as políticas de formação se traduzem nas práticas quotidianas das escolas e de que modo a formação profissional contribui para a inserção e o desenvolvimento dos jovens no mundo do trabalho. Pude observar, de forma concreta, como a formação, quando pensada de forma integrada e humanista, é capaz de criar oportunidades reais de crescimento pessoal, social e profissional.

A dimensão investigativa do estágio foi particularmente marcante. Conduzir entrevistas, recolher e analisar dados, interpretar resultados — tudo isso exigiu de mim rigor metodológico, mas também sensibilidade e capacidade de escuta. Foi um processo desafiante, mas profundamente gratificante. Percebi que investigar é também aprender a olhar com atenção, a reconhecer as nuances e a valorizar as vozes que habitam o espaço educativo. Esta experiência reforçou a minha convicção de que a investigação em educação é, antes de mais, um ato de compromisso ético e social.

Em síntese, este percurso permitiu-me compreender que formar não é apenas transmitir conhecimento, mas criar condições para que outros possam construir os seus próprios caminhos. Reforcei a certeza de que a educação tem um papel essencial na construção de sociedades mais justas e humanas, e que o trabalho do educador — seja em contexto escolar, institucional ou organizacional — é sempre um trabalho de esperança.

Concluo este relatório com um sentimento de gratidão e de continuidade. Gratidão por todas as aprendizagens, pelos desafios e pelas pessoas que tornaram esta experiência possível. E continuidade porque sinto que este não é um ponto de chegada, mas um ponto de partida para novas formas de investigar, intervir e aprender, sempre com o mesmo propósito: contribuir, de forma consciente e comprometida, para uma educação mais reflexiva, inclusiva e transformadora.

7. Bibliografia

Afonso, A. J. (2009). Políticas avaliativas e accountability em educação: Subsídios para um debate iberoamericano. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, *9*, 57–70. https://www.academia.edu/72353220/Pol%C3%ADticas_educativas_e_accountability_em_educa%C3%A7%C3%A3o_Subs%C3%ADdios_para_um_debate_iberoamericano

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Edições Asa.

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta. https://repositorioaberto.uab.pt/entities/publication/faee6bef-9ad8-427c-866c-e19a0b117dc3

Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.-P., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Gradiva.

Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

ANQEP. (s.d.). *Catálogo Nacional de Qualificações*. https://catalogo.anqep.gov.pt/

ANQEP. (2018). *Guia para o alinhamento dos sistemas nacionais de garantia da qualidade com o Quadro EQAVET* [Guia]. http://www.qualidade.anqep.gov.pt/PDF/Guia_Alinhamento_EQAVET/Guia_Alinhamento_QuadroEQAVET.pdf

ANQEP. (2025). *Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional*. https://www.anqep.gov.pt/np4/home

ANQEP. (2025b). *Introdução*. https://www.anqep.gov.pt/np4/467.html

Antunes, F. (2005). Globalização e europeização das políticas educativas: Percursos, processos e metamorfoses. *Sociologia, Problemas e Práticas*, *47*, 125–143. https://hdl.handle.net/1822/64222

Antunes, F. (2016). Europeização e educação de adultos: Apontamentos. *Laplage em Revista, 2*(1), 22–35. https://hdl.handle.net/1822/55420

Antunes, F. (2019). Formar uma elite ou educar um povo? Quarenta anos de ensino secundário em democracia. *Sociologia, Problemas e Práticas, 89*, 1–23. https://doi.org/10.7458/spp2019898702

Antunes, F. (2020). Democratização, educação profissional e ensino secundário em Portugal (2005–2018): Mudanças recentes e sentidos incertos. In R. Barros, P. G. Lima, & M. Azevedo (Eds.), *Rumos da educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil* (pp. 18–38). Editora IFRN. https://hdl.handle.net/1822/68241

Apps for Good Portugal. (s.d.). *Apps for Good – plataforma Portugal*. https://www.appsforgood.org.pt/AppsForGood/Home

Assembleia da República. (2002). Lei n.º 31/2002: Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). Diário da República, Série I-A, n.º 294, 7952–7954. https://files.diariodarepublica.pt/1s/2002/12/294a00/79527954.pdf

Barbosa, B. (2023). *Como valorizar o ensino secundário profissional?* EDULOG – Fundação Belmiro de Azevedo. https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/647/676/0d9/6476760d9ed45664869423.pdf

Barbosa, B., Melo, A., Rodrigues, C., Santos, C. A., Costa, F., Dias, G. P., Filipe, S., Traqueia, A., & Nogueira, S. (2019). *Caracterização do ensino e formação profissional em Portugal*. EDULOG – Fundação Belmiro de Azevedo. https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/5ee/94a/b74/5ee94ab7440cb365019630.pdf

Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Barrera-Osorio, F., Kugler, A., & Silliman, M. (2023). Hard and soft skills in vocational training: Experimental evidence from Colombia. *The World Bank Economic Review*, *37*(3), 409–436. https://doi.org/10.1093/wber/lhad007

Barros, R. (2016). Diversificação, massificação e esvaziamento da oferta de educação e formação de adultos (EFA) em Portugal: Algumas reflexões e inquietações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *50*, 13–36. https://doi.org/10.14195/1647-8614_50-1_1

Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: Uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação, 17*(2), 49–83.

https://www.researchgate.net/publication/26465050_BARROSO_Joao_2004_A_autonomia_das_escolas_uma_ficcao_necessaria_In_Revista_Portuguesa_de_Educacao_2004_172_pp_49-83

Bell, E., & Willmott, H. (2014). Editor's introduction: Qualitative research – Themes and prospects. In E. Bell & H. Willmott (Eds.), *Major works in qualitative research in business and management*. Sage.

Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. Gradiva.

Bernardes, A. (2016). Políticas e práticas de formação em grandes empresas: Situação atual e perspetivas futuras. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, *6*, 57–70. https://www.researchgate.net/publication/28228933_Politicas_e_praticas_de_formacao_em_grandes_empresas_situacao_atual_e_perspetivas_futuras

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora. https://www.academia.edu/51313315/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_COMPLETO

Bonfim, C. J., & Saraiva, M. E. (1996). *Guião técnico: Centro de dia (Condições de localização, instalação e funcionamento)*. Direcção-Geral da Acção Social. https://servicosocial.pt/wp-content/uploads/2015/07/Gui%C3%A3o-T%C3%A9cnico-Centro-Dia-1996.pdf

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press. https://home.iitk.ac.in/~amman/soc748/bourdieu_forms_of_capital.pdf

Brandsen, T., Boogers, M., & Tops, P. (2006). Soft governance, hard consequences: The ambiguous status of unofficial guidelines. *Public Administration and Development*, *26*(4), 546–553. https://doi.org/10.1111/puar.2006.66.issue-4

Brøgger, K. (2015). The rule of mimetic desire in higher education: Governing through naming, shaming and faming. *British Journal of Sociology of Education*, *37*(1), 72–91. https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1096191

Camps, J. L. (2005). *Planificar la formación con calidad*. Wk Educacion.

Casa-Nova, M. (2009). *Etnografia e produção de conhecimento: Reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses.* ACIDI. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/etnografia_e_producao_conhecimento.pdf

Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP). (2017). *Cedefop European public opinion survey on vocational education and training*. Publications Office of the European Union. https://www.cedefop.europa.eu/files/5562_en.pdf

Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP). (2024). *What's happening in vocational education and training and adult learning in the European Union*. CEDEFOP. https://www.cedefop.europa.eu/en/data-insights/what-happening-vocational-education-and-training-and-adult-learning-european-union#_overview_15_data_insights_on_vet_training_and_adult_learning

Chesters, J. (2015). Pathways through secondary school in a comprehensive system: Does parental education and school attended affect students' choice? *International Journal of Training Research, 13*(3), 231–245. https://doi.org/10.1080/14480220.2015.1102467

Chizzotti, A. (1991). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. Cortez Editora. https://www.academia.edu/38702337/Ant%C3%B4nio_Chizzotti_PESQUISA_EM_CI%C3%8ANCIAS_HUMANAS_E_SOCIAIS_2a_edi%C3%A7%C3%A3o_CORTEZ_EDITORA

Conselho da União Europeia & Comissão Europeia. (2002). *Declaração de Copenhaga sobre o ensino e formação profissional na Europa*. ReferNet Portugal. https://www.refernet.pt/wp-content/uploads/2015/12/1-Declaracao-de-Copenhaga_EN.pdf

Conselho Nacional de Educação – CNE. (2022). *Estado da educação 2021*. CNE. https://www.cnedu.pt/content/EE2021/EE2021-Web_site.pdf

Conselho Nacional de Educação – CNE. (2024). *Estado da educação 2023*. CNE. https://www.cnedu.pt/content/EE2023/Versao_Integral/EE2023.pdf

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia da investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina.

Cozby, P. C., & Bates, S. C. (2015). *Methods in behavioral research* (12ª ed.). McGraw-Hill.

Cunha, N. (2021). *O ensino profissional como via para a inserção laboral e o desenvolvimento profissional*. Instituto Politécnico do Porto. http://hdl.handle.net/10400.22/18039

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (1994). *Handbook of qualitative research.* Sage.

DGE. (2025). *Autonomia e flexibilidade curricular*. https://afc.dge.mec.pt/

DGES. (2025). *Quadro estratégico "Educação e Formação 2020"*. Direção-Geral do Ensino Superior. https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/quadro-estrategico-educacao-e-formacao-2020

DGERT. (2025). *Estratégia da União Europeia*. Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho. https://www.dgert.gov.pt/estrategia-da-uniao-europeia

Dias Sobrinho, J. (1996). Avaliação institucional: Marcos teóricos e políticos. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, *1*(1), 15–24. https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/722

Direção-Geral da Educação. (s.d.). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2018a). *Jovens no pós-secundário em 2017: Percursos de inserção escolar e profissional.* https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/65831b2240178d99874c8cb4

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2018b). *Estudantes à entrada do ensino secundário 2016/2017*. https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/65831f0140178d99874c8cc2

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2020a). *O estágio nos cursos profissionais: Uma visão dos alunos à saída do secundário 2017/2018*. https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/657701136f750be4b1166d4e

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). (2020b). *Estudantes à saída do secundário em 2018/2019*. https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/657a205dc02216ed489b996f

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). (2020c). *Jovens no Pós-Secundário em 2019: Percursos de inserção escolar e profissional*. https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/657a20f1c02216ed489b9975

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2024a). *Jovens no pós-secundário 2022*. https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/65ae80bed7072a2d7a97e1ba

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). (2024b). *Principais resultados do inquérito aos estudantes à entrada do ensino secundário 2022/23*. https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/670cf47a83a07f38270fdcd8

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). (2024c). *Principais resultados do inquérito aos jovens no pós-secundário 2022*. https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/65ae80bed7072a2d7a97e1ba

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, Direção-Geral da Educação, & Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional. (s.d.). *Portal da Oferta Formativa*. https://www.ofertaformativa.gov.pt/#/home

Dourado, L. F., Oliveira, J. F., & Santos, C. A. (2007). *A qualidade de educação: Conceitos e definições*. Inep/MEC. https://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/A-Qualidade-na-educacao-DISCUSS%C3%83O-N%C2%BA-24.pdf

Duque, E., & Calheiros, A. (2017). Questões éticas subjacentes ao trabalho de investigação. *Revista EDaPECI, 17*(2), 103–118.

Esteban, M. T. (2008). Silenciar a polissemia e inviabilizar os sujeitos: Indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. *Revista Portuguesa de Educação*, *21*(1), 5–31. https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13917/10505

European Commission. (2025). *History, funding and future of Erasmus+*. Erasmus+. https://erasmus-plus.ec.europa.eu/pt-pt/about-erasmus/history-funding-and-future

European Parliament. (2000). *Lisbon European Council – preparation and summit* [Versão em português]. Parlamento Europeu.

https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_pt.htm#prepara

Eurostat. (2022). *Employment rates of recent graduates.* https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Employment_rates_of_recent_graduates

Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspetivas e da construção teórica em avaliação educacional. In *Olhares e interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação* (pp. 15–44). Cortez. http://hdl.handle.net/10451/5788

Ferreira, V. S. (2019). Jovens e gerações em tempos de crise: Entre Portugal e o contexto global. In V. Colaço, I. Germano, L. Miranda, & J. P. Barros (Eds.), *Juventudes em movimento: Experiências, redes e afetos* (pp. 34–68). Expressão Gráfica Editora e Universidade Federal do Ceará. http://hdl.handle.net/10451/38481

Ferreira, V. S. (2023). Imagens e políticas de juventude na viragem neoliberal. In V. H. N. Oliveira (Ed.), *Debates sobre juventudes* (pp. 214–232).

https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/55723/1/ICS_VFerreira_Imagens.pdf

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Monitor.

Fonseca, D., & Costa, J. (2018). Avaliação das escolas e regulação políticonormativa: Uma análise de discursos. *Movimento – Revista de Educação*, *5*(8), 210–243. https://doi.org/10.22409/mov.v5i8.459

Freitas, P. (2023). Ensino profissional. In *Direitos e economia da educação – Um olhar sobre o sistema de ensino português* (1ª ed.) [eBook]. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Galvão, M. (2015). *Garantia da qualidade nas modalidades de dupla certificação. Um guião para Operadores de Educação e Formação Profissional*. Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP. http://www.qualidade.anqep.gov.pt/PDF/GUIAO_Garantia%20da%20Qualidade.pdf

Garcia-Gomez, S., Ordonez-Sierra, R., & Chaparro, R. I. (2018). Exploring vocational education and training students' families: A challenge for educational research. *Contextos Educativos – Revista de Educación, 22*, 149–163. https://doi.org/10.18172/con.3113

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). Atlas S. A.

Grifo, A., & Marques, J. L. (2023). O discurso europeu na governação local da educação em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, *59*, 119–141. https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle59.08

Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso* (1.ª ed.). Principia.

Haguette, T. M. F. (1995). *Metodologias qualitativas na sociologia* (4.ª ed.). Vozes. https://presencial.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/859689/mod_resource/content/1/HAGUETTE%20%29Medologias_Qualitativas%20na%20Sociologia.pdf.crdownload

Hartog, J., Raposo, P., & Reis, H. (2022). Fluctuations in the wage gap between vocational and general secondary education: Lessons from Portugal. *Journal of Population Economics*, *35*(2), 643–675. https://link.springer.com/article/10.1007/s00148-021-00846-1

Hodder, I. (1994). The interpretation of documents and material culture. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 393–402). Sage Publications.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (s.d.). *Avaliação externa das escolas*. IGEC. https://www.igec-aee.site/index.php

Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2008). *Avaliação*. IGEC. https://www.igec.mec.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03

Instituto Politécnico do Cávado e do Ave. (s.d.). *CTeSP*. https://ipca.pt/sa/acesso-e-ingresso/ctesp/

Knodt, M., & Schoenefeld, J. J. (2020). Harder soft governance in European climate and energy policy: Exploring a new trend in public policy. *Journal of Environmental Policy and Planning*, *22*(6), 857–869. https://doi.org/10.1080/1523908X.2020.1832885

Kolbe, R. H., & Burnett, M. S. (1991). Content-analysis research: an examination of applications with directives for improving research reliability and objectivity. *Journal of Consumer Research, 18*(2), 243-250.

Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2ª ed.). University of Chicago Press. https://www.lri.fr/~mbl/Stanford/CS477/papers/Kuhn-SSR-2ndEd.pdf

Ledo, R. (2023). *Fatores determinantes para o sucesso educacional no ensino médio no Brasil: Estudo de caso numa instituição pública federal*. Instituto Politécnico de Santarém. http://hdl.handle.net/10400.15/4332

Lima, L. (2020). Autonomia e flexibilidade curricular: Quando as escolas são desafiadas pelo governo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, [Número especial]*, 172–192. https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8505

Ministério da Educação. (1989). Decreto-Lei n.º 26/89: *Cria as escolas profissionais no âmbito do ensino não superior*. Diário da República, , Série I, n.º 18, 246 – 249.
https://files.diariodarepublica.pt/1s/1989/01/01800/02460249.pdf

Ministério da Educação. (1998). Decreto-Lei n.º 4/98: *Estabelece o regime jurídico das escolas profissionais*. Diário da República, Série I-A, n.º 6, 113 – 119.
https://files.diariodarepublica.pt/1s/1998/01/006a00/01130119.pdf

Ministério da Educação. (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018: Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República, Série I, n.º 129, 2918-2928.
https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf

Ministério dos Negócios Estrangeiros. (s.d.). *Programa Operacional Capital Humano (POCH)*. Eurocid. https://eurocid.mne.gov.pt/faqs/programa-operacional-capital-humano-poch

Ministérios da Educação e Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. (2018). Portaria n.º 235-A/2018: *Procede à regulamentação dos cursos profissionais a que se referem as alíneas a) do n.º 1 do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, na sua redação atual, e b) do n.º 4*

do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, Série I, n.º 162, 4342-(2) – 4342(17). https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/08/16201/0000200017.pdf

Ministérios do Trabalho e da Segurança Social, da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2009). Portaria n.º 782/2009: *Regula o Quadro Nacional de Qualificações e define os descritores para a caracterização dos níveis de qualificação nacionais*. Diário da República, Série I, n.º 141, 4776 – 4778. https://files.diariodarepublica.pt/1s/2009/07/14100/0477604778.pdf

Moreira, C. D. (1994). *Planeamento e estratégias da investigação social*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade Técnica de Lisboa.

Neves, J. P., & Matos, R. F. (2020). A condição precária: Uma proposta de intervenção. *Observalicia – Observatório sobre Alimentação, Tecnologia e Ecologia*.

Oficina do Saber [pseudónimo]. (s.d.). *Documento base* [Documento interno].

Oficina do Saber [pseudónimo]. (s.d.). *Estatutos da escola* [Documento interno].

Oficina do Saber [pseudónimo]. (2023). *Plano de atividades e orçamento 2023* [Documento interno].

Oficina do Saber [pseudónimo]. (2023). *Projeto educativo 2024–2027* [Documento interno].

Oficina do Saber [pseudónimo]. (2023). *Relatório de progresso anual 2023* [Documento interno].

Oficina do Saber [pseudónimo]. (2022). *Relatório anual 2022: Atividades e contas* [Documento interno].

Oficina do Saber [pseudónimo]. (s.d.). *Regulamento interno* [Documento interno].

Organisation for Economic Co-operation & Development (1997). *Manual for better training statistics: Conceptual, measurement and survey issues*. OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2001). *The well-being of nations: The role of human and social capital*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264189515-en

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *OECD Skills Strategy 2019*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264313835-en

Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3ª ed.). Sage Publications.

Pessôa, V. L. S., & de Lima Ramires, J. C. (2016). Amostragem em pesquisa qualitativa: subsídios para a pesquisa geográfica. In V. L. S. Pessôa, J. C. de Lima Ramires, G. J. Marafon, & M. A. Ribeiro (Eds.), *Pesquisa qualitativa em geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas* (pp. 117–134). SciELO – EDUERJ. http://www.jstor.org/stable/10.7476/9788575114438.10

POCH. (2021). *Avaliação do contributo do PT2020 para a promoção do sucesso educativo, redução do abandono escolar precoce e empregabilidade dos jovens* [Relatório final]. Secretaria-Geral da Educação e Ciência – Programa Operacional Capital Humano. https://portugal2020.pt/wp-content/uploads/relatorio_final_contributo_pt2020_educacao.pdf

Presidência do Conselho de Ministros. (2023). Decreto-Lei n.º 120/2023: *Aprova a carreira especial de técnico auxiliar de saúde*. Diário da República, Série I, n.º 246, 5-15. https://files.diariodarepublica.pt/1s/2023/12/24600/0000500015.pdf

Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Decreto-Lei n.º 55/2018: *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. Diário da República, Série I, n.º 129, 2928 – 2943.

https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf

Priberam. (2008–2025). *Benchmarking*. In *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [Online]. https://dicionario.priberam.org/benchmarking

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (2ª ed.). Gradiva.

Sá, C., Sin, C., Pereira, F., Aguiar, J., & Tavares, O. (2021). *Estudantes nacionais e internacionais no acesso ao ensino superior.* EDULOG.

https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/632/454/79e/6324547 9ef2ab111642163.pdf

Sá, T. (2010). "Precariedade" e "trabalho precário": Consequências sociais da precarização laboral. *Configurações*, *7*. http://journals.openedition.org/configuracoes/203

Sá, V. (2018). Avaliação institucional de escolas de Educação Básica em Portugal: Políticas, processos e práticas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, *26*(100), 801–821. https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601163

Santos-Guerra, M. A. (2002). Como num espelho – Avaliação qualitativa das escolas. In J. Azevedo (Org.), *Avaliação das escolas – Consensos e divergências* (pp. 11–31). ASA. (Conferência proferida no Curso de Verão de 2001).

Schmid, E., & Garrels, V. (2021). Parental involvement and educational success among vulnerable students in vocational education and training. *Educational Research, 63*(4), 456–473. https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1988672

Schoenefeld, J. J., & Jordan, A. J. (2020). Towards harder soft governance? Monitoring climate policy in the EU. *Journal of Environmental Policy and Planning*, *22*(6), 774–786. https://doi.org/10.1080/1523908X.2020.1792861

SICAD. (2023). *Histórico*. https://www.sicad.pt/PT/Institucional/Historico/Paginas/detalhe.aspx?itemId=8&lista=SICAD_HISTORICO&bkUrl=BK/Institucional/Historico

Tan, C. Y. (2017). Conceptual diversity, moderators, and theoretical issues in quantitative studies of cultural capital theory. *Educational Review, 69*(5), 600–619. https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1288085

Tolonen, T., & Aapola-Kari, S. (2022). Head-first into upper secondary education: Finnish young people making classed and gendered educational choices. *Young, 30*(4), 344–360. https://doi.org/10.1177/11033088221086078

União Europeia. (s.d.). *Open method of coordination.* EUR-Lex. https://eur-lex.europa.eu/PT/legal-content/glossary/open-method-of-coordination.html

União Europeia. (2009, 8 de julho). *Jornal Oficial da União Europeia, C 155. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2009:155:FULL&from=ES*

União Europeia. (2016). *Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia: Versão consolidada* (Jornal Oficial da União Europeia, C 202, 47–199). https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:9e8d52e1-2c70-11e6-b497-01aa75ed71a1.0019.01/DOC_3&format=PDF

Yin, R. (1994). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (2ªed.). Bookman.

8. Apêndices

8.1. Apêndice 1 - Atividades mais relevantes de cariz interventivo e investigativo realizadas no estágio

Tipo de Intervenção	Atividades Realizadas
Leitura inicial e análise documental	Pesquisa sobre DGERT (Direção Geral do Emprego e das Relações de Trabalho).
	Leitura do PASEO (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória), dos Estudantes, e Lei de Bases do Sistema Educativo.
	Leitura de Regulamento Interno para perceber funcionamento da escola.
	Pesquisa sobre as obrigatoriedades de uma escola profissional.
	Pesquisa sobre a disparidades municipais quanto ao emprego.
	Verificação do SANQ (Sistema de Antecipação de Necessidades de Qualificação).
	Caraterizar os cursos profissionais e perceber a diferença entre CEF, CA, CAE.
	Elaboração de calendário com todas as atividades/projetos que a escola tem planeados.
	Leitura do texto de Pedro Duarte sobre Flexibilidade Curricular.
	Leitura aprofundada dos Relatórios de atividades da escola.
	Leitura de um excerto do livro de Pedro Duarte, Viagens pela Escola.
	Leitura de bibliografia (geral e sobre evolução do ensino profissional).
	Pesquisa sobre estudos que referem a influência da situação socioeconómica no (in)sucesso escolar.
	Edulog - Pesquisa sobre desigualdades sociais e escolares nos municípios de Portugal.
Entrevistas	Realização de entrevistas

e Transcrição	Marcação/Contacto com possíveis entrevistados.
	Transcrição de entrevistas
	Conversas informais com o orientador e psicóloga do GIVA para conhecer melhor as turmas e locais de estágio.
	Reflexão sobre pontos importantes que se têm destacado nas entrevistas dos diplomados para colocar questões aos docentes.
Orientação/Supervisão	Visitas aos locais de estágio das orientandas de 1º ano TAS com acompanhante de estágio.
	Falar com o acompanhante de estágio (sobre visitas de estágio e avaliação de atividades curriculares).
	Visita com uma docente a locais de estágio de alunos TAP e ASC.
	Contacto com empregadores de diplomados da Escola (para enviar questionário ANQEP).
	Consulta dos processos dos diplomados entrevistados na secção administrativa da escola com vista a perceber a situação socioeconómica.
Projetos e Parcerias	Acompanhamento e participação no projeto AppsforGood (sessões, vídeos, mapa de calor/Matriz de esforço/impacto).
	Conhecimento do projeto Reciclarte.
	Observadora participante na Escape Room temática de Halloween.
	Assistir à formação "Procura ativa de emprego" (proporcionada pela Divisão Municipal da Empregabilidade da Câmara Municipal).
	Palestra "Projeto 8 mil milhões de nós" - para incentivar à inclusão social de pessoas com deficiência.
	Colaboração na atividade para a celebração dos 50 anos do 25 de Abril (pesquisa de músicas e murais para inspiração às atividades); criação de um poster para divulgar o evento na escola.

	Pesquisa sobre a implementação da formação sobre o ingresso no mercado de trabalho (currículos/entrevistas).
	Pesquisa sobre a implementação da formação "Por tua Conta" (literacia financeira).
	Preparação torneio de badminton com estagiárias de Educação Social.
	Colaboração nos contactos via email com uma rede de transportes e MOP para saber orçamentos de publicidade sobre a escola.
	Colaboração na preparação de uma Feira de Emprego e Estudos na escola.
	Elaboração do regulamento do concurso "Do texto à ação" e perguntas correspondentes a cada livro.
	Elaboração de calendário com todas as atividades/projetos que a escola tem planeados.
Eventos da Escola/Comunidade	Feira de Educação, Formação, Juventude e Emprego - Qualifica (em diferentes dias).
	Manhã em Feira de Educação e Formação numa Escola EB2/3 (para promover a Escola Oficina do Saber).
	Marcha pelas Mulheres.
	Mostra de Educação e Formação - Prosseguimento de estudos.
	Dia Aberto (preparação de cartaz e receção de visitantes/instituições).
	Eleições para a Associação de Estudantes.
	Dia Mundial da Filosofia.
	Flashmob na Cidade.
	Último dia de estágio: convívio e lanche com alunos e professores.

8.2. Apêndice 2 – Declaração de consentimento informado

Campus de Gualtar
4710-057 Braga – P

Universidade do Minho
Instituto de Educação
Departamento de Ciências Sociais da Educação

Declaração Consentimento Informado

Entrevista

"A inserção profissional de diplomados de uma Escola Profissional"

Objetivos da entrevista:

- Compreender os diferentes percursos dos estudantes do ensino profissional antes, durante e após a formação;
- Avaliar a satisfação e motivação dos alunos com a formação, assim como obter sugestões de melhoria, tendo em conta a preparação para a inserção profissional e o prosseguimento de estudos;
- Esclarecer a problemática da inserção profissional dos diplomados, nomeadamente a realidade da oferta de emprego para os cursos ministrados, preferências, desafios e oportunidades no mercado de trabalho.

Eu,_____,

aceito participar e autorizo voluntariamente a realização de gravação na entrevista sobre A inserção profissional de diplomados de uma Escola Profissional, no âmbito do 2º ano do Curso de Mestrado em Educação - especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos, da Universidade do Minho, sob orientação de Fátima Antunes, Professora Associada com Agregação do Departamento de Ciências Sociais da Educação, do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Tomei conhecimento de que os dados recolhidos através da entrevista serão protegidos, evitando-se a identificação dos participantes e das instituições. Os dados obtidos são, deste modo, confidenciais.

Data: _____

O/A entrevistado/a:_____

A Responsável:_____

8.3. Apêndice 3 – Guião de Entrevista aos Diplomados

Objetivos de recolha de informação	**Blocos de questões e questões**
- Conhecendo o percurso/desempenho escolar anterior – se as notas melhoraram, manteve o nível, ficou ainda mais difícil, reprovou alguma vez; - As motivações/preferências para integrar o curso profissional na escola Oficina do Saber em vez do ensino regular (melhor acesso ao emprego, estudar algo que gosta, prosseguir estudos na universidade, concluir o 12º ano sem a "exigência" do ensino regular, etc.)	**Bloco de questões:** Desempenho escolar 1. Podes descrever-me o teu percurso até ao momento em que decidiste ingressar nesta escola, como conheceste a oferta formativa e o que te levou a escolhê-la? 2. Como comparas o teu desempenho escolar antes de entrares para o secundário com o depois?
Avaliar a satisfação com a formação para a vida profissional e o prosseguimento de estudos; avaliação da motivação e satisfação com os estágios realizados	**Bloco de questões:** Oportunidades e Desafios na formação 3. Na tua perspetiva, que pontos fortes e fracos destacas durante a formação, no que diz respeito à preparação para o trabalho? E quanto à preparação para o prosseguimento de estudos? (experiências úteis para possível inserção no mercado trabalho, teve dificuldades, sentia-se motivado...). 4. Como foram as tuas experiências de estágio? Sentias-te motivado, tiveste alguma dificuldade, achas que foram úteis ou não para entrares no mercado de trabalho?

Ponto de situação aquando da conclusão do curso e percurso socioprofissional até ao momento presente (que pode ter seguido para emprego – da área ou não; prosseguir estudos, concluir o 12º sem nenhum outro objetivo específico, etc.)	**Bloco de questões:** Percurso Pós-formação 5. Qual era o teu objetivo quando estavas prestes a terminar a formação e como foi o teu percurso escolar ou profissional desde que concluíste o curso até agora? (saber em que área trabalhou, qual está a trabalhar agora, períodos de desemprego, que tarefas realiza no trabalho)
Conhecer a área em que trabalha, a forma de procurar emprego (ajuda de familiares/amigos, candidatura espontânea, inscrição no centro de emprego, responder a um anúncio, etc.), a motivação para o trabalho, as oportunidades/dificuldades a procurar emprego, motivos de preferência na procura de emprego, e os objetivos para o futuro.	Para quem trabalha na área (depois de dizer que está a trabalhar em que área e as tarefas que tem feito na pergunta 5): 1. Porque optaste por trabalhar? 2. Consideras que o curso profissional te facilitou a entrada para o mercado de trabalho? Porquê? 3. De que forma procuraste emprego e por quanto tempo estiveste desempregado? 4. Sentes-te motivado com a tua profissão, no geral? Que aspetos positivos e negativos destacas? 5. Preferes trabalhar nesta área ou em outra profissão não relacionada com o que fazes? Porquê? 6. Sentiste que a formação que tiveste na escola foi adequada para conseguires desempenhar um bom trabalho? Ou existe alguma situação no trabalho em que tenhas sentido dúvidas e dificuldade

	em aprender e que gostarias que tivesse sido abordada na formação? 7. Qual a tua opinião sobre empreendedorismo? Já pensaste alguma vez em criar o teu próprio negócio? 8. Quais os teus objetivos para o futuro? (perceber se tenciona mudar de profissão ou não, se está satisfeito a trabalhar na área)
Conhecer a área em que trabalha, a forma de procurar emprego (ajuda de familiares/amigos, candidatura espontânea, inscrição no centro de emprego, responder a um anúncio, etc.), a motivação para o trabalho, as oportunidades/desafios para arranjar emprego e os objetivos para o futuro	**Para quem não trabalha na área ("agora eu trabalho em x e faço tal" na resposta à pergunta 5):** 1. Porque optaste por trabalhar? 2. Consideras que o curso profissional te facilitou a entrada para o mercado de trabalho? Porquê? 3. De que forma procuraste emprego e por quanto tempo estiveste desempregado? 4. Sentes-te motivado com a tua profissão, no geral? Que pontos positivos e negativos destacas? 5. Preferes esta profissão ou preferirias um emprego na área em que te formaste? Porquê? 6. Na tua perspetiva, a formação que tiveste na escola contribuiu para conseguires desempenhar um bom trabalho? como? O que gostarias que mais fosse abordado

	na formação, que fosse útil para desempenhar um bom trabalho? 7. Qual a tua opinião sobre empreendedorismo? Já pensaste em criar o teu próprio negócio? 8. O que te incentivaria mais a trabalhar na área em que te formaste? 9. Quais os teus objetivos para o futuro?
Perceber as oportunidades/dificuldades a arranjar emprego, as preferências na profissão e a motivação para trabalhar na área que se formou. Caso não pretenda trabalhar, fazer apenas a pergunta 5.	**Para quem está desempregado:** 1. [se estiver a procurar emprego] De que forma estás a procurar emprego? 2. Procuras um emprego que envolva a tua área ou algo diferente? Porquê? 3. Qual a tua opinião sobre empreendedorismo? Já pensaste em criar o teu próprio negócio? 4. O que te incentivaria mais a trabalhar na tua área? **5.** Quais os teus objetivos para o futuro?
Saber o curso que frequenta e se este se relaciona com a formação que teve na escola ou se prosseguiu para área diferente; quais os objetivos – trabalhar na área, ou não, etc.	**Para quem prosseguiu estudos**: 1. Que curso frequentas e porque o escolheste? Foi a tua 1ª opção? Porquê? 2. Quais os teus objetivos para o futuro?

8.4. Apêndice 4 – Guião de entrevista aos docentes

Objetivos de recolha de informação	**Blocos de questões e questões**
Conhecer a experiência profissional do docente para a relacionar com os seus objetivos profissionais	**Bloco de questões:** Experiência profissional 1. Qual a componente/disciplina que leciona no curso profissional e leciona em que turmas? 2. Há quantos anos leciona a nível geral, e apenas no ensino profissional?
Apreender as perspetivas de docentes sobre a evolução recente do ensino profissional (EP) em Portugal	**Bloco de questões:** Perspetivas dos docentes sobre o ensino profissional 3. Como considera que foi a evolução do ensino profissional em Portugal na última década? 4. Qual a importância que atribui aos cursos profissionais? Porquê?
Compreender facilidade/dificuldade de emprego na área de formação e comparar com a atual proporção de diplomados a trabalhar na área de formação	5. Considera que há expectativas positivas relativamente às oportunidades de emprego (vagas) dos alunos na área de formação? 6. Sabe se há empregos que os diplomados não procuram nem aceitam? Porque estará a acontecer isso? Pode explicar-me melhor a situação? (Sabendo que pouquíssimos alunos de TAS aceitam vagas no Hospital, o que poderá explicar esta situação?)
Obter considerações sobre a relação entre necessidades expressas por agentes do mercado de trabalho e currículo escolar	7. Considera que o currículo dos cursos profissionais está atualizado mediante as necessidades da nossa sociedade e do mercado de trabalho? Porquê?

Obter considerações dos docentes sobre as necessidades do mercado de trabalho em determinada área	8. Na sua perspetiva e de acordo com a sua experiência, os vários setores e empregadores do mercado de trabalho do curso têm expectativas comuns sobre o desempenho dos diplomados? Pode exemplificar?
Compreender as dificuldades dos alunos durante a formação e os estágios, na perspetiva de docentes	9. Um dos orientadores da instituição de estágio de alunos do 1º ano TAS comentou em conversa informal que os objetivos do estágio não são específicos e não é claro aquilo que os alunos do 1º ano devem observar na prática, sem saber o que já deram na teoria... Qual a sua opinião sobre este assunto? 10. A partir da sua perspetiva, quais as dificuldades que os alunos sentem durante a formação e durante os estágios?
Conhecer a organização dos estágios – haverá intenção de **inovação** nos locais de estágio?	11. Pergunta extra a fazer à Coordenadora de FCT/docente: De que forma se organizam os estágios: - No que diz respeito à procura por instituições que aceitem os estágios? (serão sempre os mesmos locais ou há intenção de inovar?) 13. Os alunos podem escolher o local ou a área de estágio?

	14. Alguns dos diplomados com quem já falei referiram interesse na área pela toxicodependência, disseram-me que era um pouco difícil arranjar estágio nesta área ou que só permitiam a partir do 3º ano de formação. Como costumam funcionar os estágios nesta área? Qual a sua perspetiva? 15. Um dos orientadores de TAS num hospital, comentou que para o 1º ano considera o estágio "pesado", que deveriam ser primeiro integrados num centro de saúde ou unidade de cuidados continuados, um lar... Qual a sua perspetiva sobre isto?
Obter considerações dos docentes sobre a importância da formação em contexto de trabalho para a inserção no mercado laboral	16. Recorrendo à sua experiência dos últimos anos, em que medida o estágio curricular contribui para a integração no mercado de trabalho? 17. Há locais de estágio que acabam por contratar os alunos no final da formação? 18. Sente que o estágio tem impacto nos alunos, i.e., na mudança do seu comportamento e atitudes (que tanto pode ser uma mudança positiva como negativa)? O que deveria ser melhorado? Porquê?

Obter considerações dos docentes sobre a eficácia da formação na preparação para o prosseguimento de estudos (preparação para os exames nacionais necessários ao acesso à universidade, apenas algumas instituições do ensino superior (do subsistema politécnico) aceitam o exame da via de dupla certificação profissionalizante)	19. Quanto à preparação para o prosseguimento de estudos, de acordo com a sua experiência, considera que os alunos obtêm as bases necessárias para acederem ao ensino superior? 20. Alguns diplomados entrevistados referiram que a flexibilidade para ensinar é um ponto positivo, mas por vezes há atividades que não são muito enriquecedoras para compreender os conteúdos a abordar em aula, ou que há um excesso de atividades práticas. Qual a sua opinião a respeito das atividades desenvolvidas na escola?

8.5. Apêndice 5 – Aspetos a considerar nas conversas informais com orientadores dos locais de estágio

Objetivos	**Questões**
Obter considerações acerca da eficácia da formação dos alunos na visão do empregador	- Dentro da oferta formativa da escola, qual a profissão mais procurada/recrutada no âmbito da sua instituição? - Na sua perspetiva, quais as competências e conhecimentos necessários a um técnico auxiliar de saúde/ técnico de apoio psicossocial/ animador sociocultural? - Considera que os alunos à saída do percurso formativo adquiriram competências e conhecimentos necessários para o ingresso no mercado de trabalho? Porquê? - A partir da sua experiência, quais as dificuldades que os alunos encontram durante a formação e durante os estágios? - No seu entendimento, essas dificuldades poderiam encontrar resposta se a formação fosse alterada? Em caso afirmativo, que alterações proporia?

8.6. Apêndice 6 – Perceções dos orientadores relativamente à formação, estágios e inserção profissional dos alunos do curso de TAS, TAP E ASC

Categoria	Orientador 1 (Enfermeira)	Orientador 2 (Professora/Coordenadora)	Orientador 3 (Assistente Social)
Função do empregador	Enfermeira em hospital	Professora e coordenadora de escola básica de 1º ciclo	Assistente Social em centro de dia
Profissão requisitada no estágio	TAS	TAP e ASC	TAS, TAP e ASC
Competências necessárias	Gostar da área da saúde, equilíbrio emocional, comunicação, saber estar, parceria com equipa, paciência, técnica adequada	Adaptabilidade, versatilidade, proatividade, competências sociais e empatia	Conhecimento sobre envelhecimento, comunicação, empatia, criatividade, gestão de atividades
Competências que os alunos têm são suficientes?	Geralmente sim, depende da escola; 1º ano ainda limitado; maturidade e motivação variável	Alguns alunos sim; evolução do 2º para 3º ano; o perfil individual influencia	Depende do ano; 3º ano ainda imaturo; 1º ano aproveitamento limitado devido a horário reduzido
Quem pode exercer TAP/ASC/TAS	Curso profissional ou formação de adultos, com requisitos adicionais conforme carreira	Assistentes Técnicos e formados na área	TAP e ASC; alunos têm dificuldade em distinguir cursos
Dificuldades de estágio/função	Jovens muito novos; falta de continuidade; desfasamento teoria-prática; acompanhamento limitado	Falta de autonomia, organização, planeamento; fragilidade nas competências sociais; perfil individual	Falta de maturidade; uso excessivo do telemóvel; dificuldade em comunicar objetivos; 1º ano com horários limitados
Alterações na formação sugeridas	Estágios graduais por ano; reduzir carga curricular para estágio contínuo; objetivos claros; tronco	Desenvolver competências sociais; aumentar frequência de estágio; presença do titular de turma; formação prática alinhada à teoria	Maior proatividade; melhor entendimento de funções e profissionais;

	comum de conteúdos		distinguir TAP e ASC; ajustar horários do 1º ano
Objetivos de estágio percebidos	Observação, registo e aprendizagem gradual; integração progressiva	Aplicar competências práticas e sociais; interação com crianças/jovens; autonomia e proatividade	1º ano: observação e pequenas atividades; 2º ano: projeto; 3º ano: todas atividades com autonomia
Realidade de oferta e procura	Bastante oferta, poucos candidatos qualificados desejam a área; concorrência de pessoas de outras áreas	Formação adequada aumenta sucesso; candidatos mais qualificados produzem melhores resultados	Procura especialmente por TAS; profissionais formados são valorizados
Fatores que desmotivam	Turnos desgastantes; horários irregulares; trabalho ao fim de semana	Relações sociais complexas; trabalho exigente; necessidade de dedicação e resiliência	Falta de maturidade e compreensão das tarefas podem afetar desempenho
Incentivos para a área	Remuneração, reconhecimento de carreira, visibilidade na equipa	Interação com crianças; reconhecimento pessoal e profissional; dignificação das profissões; perspetiva de evolução	Valorização da formação; participação em projetos; experiência prática
Importância do TAP/ASC/TAS	Essencial para funcionamento hospitalar; impacto direto na qualidade do serviço	Essencial para a dinâmica escolar; pode ser tão importante quanto educador	Reconhecida; ASC obrigatório em lar/centro de dia; TAS com maior procura
Obrigatoriedade de contratação	Regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 120/2023 para TAS	Apenas escolas com Programas de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) têm normas específicas para ASC	ASC obrigatório em lar e centro de dia; TAP não obrigatório sendo que não está regulamentado no Boletim do Trabalho e Emprego (BTE)

8.7. Apêndice 7 - Perceções dos docentes relativamente à formação e inserção profissional

Categoria	Docente 1 (D1)	Docente 2 (D2)	Observações/Comparação
Evolução do ensino profissional	Considera que o ensino profissional evoluiu positivamente, com mais oportunidades de inserção no mercado de trabalho e atualização curricular	Avalia negativamente, argumentando que foi absorvido pelo ensino regular, perdendo sua vertente prática e essência pedagógica	D1 vê evolução e adaptação; D2 denuncia retrocesso e perda de identidade prática
Importância dos cursos profissionais	Fundamental para a inserção laboral e desenvolvimento de competências	Essencial para promover igualdade e atender às necessidades individuais dos alunos, adaptando-se ao ritmo e competências de cada um	Ambos reconhecem a importância, D2 enfatiza inclusão social e atenção personalizada
Perfil dos alunos	Alunos motivados, mas com lacunas de competências técnicas e maturidade	Alunos muito jovens, imaturos, com dificuldade de identificação com áreas de trabalho (ex: terceira idade, deficiência); falta de competências de vida	D1 destaca potencial e motivação; D2 destaca limitações relacionadas com idade e maturidade
Estágios	Considera os estágios importantes para o desenvolvimento de competências, com inserção progressiva nos contextos de trabalho	Estágio graduado: 1º ano observação, 2º ano supervisão e 3º autonomia; importância de acompanhamento constante para evitar erros e garantir aprendizagem	Ambos valorizam estágios, D2 detalha metodologia e importância de supervisão e avaliação contínua
Inserção laboral dos diplomados	Reconhece oportunidades profissionais, mas	Observa que alunos não aceitam certos empregos por imaturidade, falta de	D1 vê oportunidades; D2 enfatiza barreiras relacionadas ao perfil do aluno e às exigências do mercado

	nem todos aproveitam	experiência ou preferências pessoais; bolsa da escola é essencial	
Formação para prosseguimento de estudos	Adequada, dependendo do empenho do aluno; prepara para exames e continuidade académica	Esforço sistemático para preparar exames e apoio ao acesso ao ensino superior; acompanhamento personalizado	Ambos concordam que a formação prepara para estudos superiores; D2 detalha estratégias de apoio pedagógico
Atividades na escola	Considera importantes para o desenvolvimento prático e social, mas alerta para excesso que pode desorganizar	Concorda que atividades práticas são importantes, mas excesso pode desestabilizar alunos e professores; necessidade de rotina para aprendizagem efetiva	D2 detalha impacto das atividades no ritmo e organização; ambos reconhecem valor, mas D2 é mais crítico sobre excesso
Pontos positivos da formação	Desenvolvimento de competências técnicas e práticas, contacto com o mercado de trabalho	Adaptação às necessidades individuais, foco em competências práticas e desenvolvimento pessoal; progressão gradual nos estágios	Ambos destacam pontos positivos, D2 enfatiza atenção individual e desenvolvimento gradual
Pontos negativos da formação	Falta de preparação para algumas situações práticas, dificuldade em conciliar teoria e prática	Idade e maturidade dos alunos dificultam integração prática; excesso de atividades, dificuldade de motivar alunos menos empenhados	D2 detalha dificuldades relacionadas ao perfil do aluno e à implementação prática, D1 mais focado na articulação teoria-prática
Perspetiva sobre os alunos	Motivados e interessados, mas precisam de desenvolvimento contínuo de competências	Jovens, pouco sensibilizados para áreas de trabalho específicas, visão imediatista, influência da sociedade de consumo e pais	D1 foca potencial dos alunos; D2 detalha limitações e contexto social que afeta motivação

9. Anexos

9.1. Anexo 1 – Avaliação interna e externa – comparação em função de elementos-chave

ELEMENTOS-CHAVE	AUTOAVALIAÇÃO/MONITORIZAÇÃO	AVALIAÇÃO EXTERNA
Frequência	Regular e contínua, desenrolando-se através de uma estratégia de monitorização que alimenta os processos de mudança e as tomadas de decisão	Episódica, realizada em períodos pré-definidos e no fim do ciclo da oferta de EFP
Tipo de ação	Acompanhamento/supervisão do processo de implementação da oferta de EFP, através da recolha contínua e sistemática de dados de rotina que medem o progresso em relação aos objetivos estabelecidos	Avaliação, ou seja, formulação de um juízo sobre o grau de desempenho da oferta em relação aos objetivos estabelecidos
Objetivos	Melhorar a eficácia e ajustar o plano de trabalho delineado para a oferta de EFP	Medir a eficácia, a eficiência, o impacto e a sustentabilidade da oferta de EFP incorporando as " lições aprendidas" no processo de decisão e utilizando-as na(s) futura(s) programação(ões) da oferta de EFP
Enfoque	*Inputs, outputs*, resultados do processo de gestão da qualidade na EFP, planos de trabalho da oferta de EFP	Eficácia, relevância, impacto e relação custo/eficácia da oferta de EFP
Fontes de Informação	Sistemas de informação, atividades de observação *in loco*, relatórios de progresso, apreciações rápidas da oferta de EP	As mesmas fontes utilizadas na monitorização mas complementadas por inquéritos e estudos
Operacionalização e realização	Orgãos de direcção/gestão das instituições de EFP, *stakeholders* internos e externos	Avaliadores externos, orgãos de direcção/gestão das instituições de EFP, *stakeholders* internos e externos
Públicos-alvo	Orgãos de direcção/gestão das instituições de EFP, *stakeholders* internos e externos	Decisores políticos e reguladores, orgãos de direcção/gestão das instituições de EFP e *stakeholders* internos e externos
Relação entre monitorização e avaliação	**Os dados recolhidos e a informação obtida no decurso da autoavaliação/monitorização são utilizados no processo de avaliação externa.**	

Nota: Retirado de Galvão (2015, p. 61).