



Instituto Superior de Gestão e Administração de Santarém

Mestrado em Gestão de Empresas

Dissertação

As Competências dos Alunos do Ensino Profissional e a Inserção no
Mercado de Trabalho do Século XXI

Isabel Conceição

Santarém

2021



Instituto Superior de Gestão e Administração de Santarém

Mestrado em Gestão de Empresas

Dissertação

As Competências dos Alunos do Ensino Profissional e a Inserção no
Mercado de Trabalho do Século XXI

Isabel Conceição

Dissertação submetida para satisfação parcial dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Gestão de Empresas sob a orientação do Prof. Doutor Domingos Martinho.

Santarém

2021

*“Não se podem mudar os ventos,
mas podem ajustar-se as velas do barco
para se chegar onde se quer.”*

Confúcio

As Competências dos Alunos do Ensino Profissional e a Inserção no Mercado de Trabalho
do Século XXI

À memória dos meus pais.

AGRADECIMENTOS

Concluída mais uma caminhada, não podia deixar de agradecer a todos os que, de uma forma ou de outra, me acompanharam.

Ao meu orientador, Professor Doutor Domingos Martinho, pela sua disponibilidade, orientação, opiniões, críticas e, especialmente, por ter acreditado em mim e me ter ajudado a não desistir.

A todos os que me ajudaram a conseguir obter os resultados necessários à minha investigação.

Ao meu amigo Paulo, pelo incentivo em concretizar este desafio e à minha amiga Lena, pela cumplicidade de tantos anos.

A todos os meus familiares, especialmente a minha irmã, e a todos os meus amigos que me apoiaram.

Aos meus filhos, Mariana e António, por todo o apoio, encorajamento e por me fazerem sentir capaz.

Ao meu marido, pelo apoio e compreensão que teve com as minhas ausências.

Resumo

O ritmo a que se desenvolve o conhecimento científico e tecnológico e a que circula a informação, implica novas exigências do mercado de trabalho. Os profissionais do século XXI, para além de conhecimentos, carecem de competências que implicam uma adaptação às transformações provocadas pela inovação tecnológica.

Este estudo tem como objetivo avaliar qual a perceção que os alunos dos cursos de dupla certificação do ensino secundário têm sobre as novas competências para o século XXI. Para tal, foi realizado um estudo empírico baseado na metodologia quantitativa, que recorreu à aplicação de inquérito por questionário, construído para o efeito, face à inexistência de instrumentos que se adequassem a esta investigação.

Os 258 inquiridos, entre atuais e anteriores alunos destes cursos, mostraram ter consciência das competências necessárias para o mercado de trabalho e consideraram que a frequência deste tipo de curso lhes permite adquiri-las. Pôde constatar-se que as suas expectativas não foram defraudadas e que as principais motivações para a frequência destes cursos foram o carácter prático da formação e a preparação para o mercado de trabalho. Estes resultados permitiram confirmar algumas conclusões parciais de investigações anteriores.

O instrumento de investigação criado para este estudo, que poderá vir a ser utilizado por outros investigadores, e os indicadores fornecidos pelas conclusões apresentadas podem contribuir para uma melhoria da oferta educativa e uma maior adequação às necessidades dos alunos.

Palavras chave: competências profissionais; mercado de trabalho; oferta educativa; século XXI.

Abstract

The rhythm at which scientific and technological knowledge develop and information spreads, imply new demands in the job market. The 21st-century professionals, besides the lack of knowledge, also have a lack of skills that require adaptation to the changes caused by technological innovation.

This study aims to assess the perception of students of double certification courses in high school education about the need to acquire new skills in the 21st-century. For this, an empirical study was carried out based on quantitative methodology with a survey questionnaire. This questionnaire was built for this purpose due to the lack of resources that would be suitable for this investigation.

The 258 respondents, among current and former students of these courses, showed to be aware of the skills needed for the job market and considered that the frequency of this type, of course, allowed them to acquire these skills. We realised that their expectations had not been defrauded and that the main motivations for attending these courses were the practical nature of these and the preparation for the job market. These results allowed us to confirm some partial conclusions from previous investigations.

The research instrument created for this study may be used by other researchers, and the outcomes provided by the conclusions presented may contribute to an improvement in the educational offer and a better suitability for the students' needs.

Keywords: 21st-century; educational offer; market job; professional skills.

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS	IV
ÍNDICE DE TABELAS.....	V
SIGLAS E ABREVIATURAS	VIII
1. INTRODUÇÃO.....	1
1.1 PROBLEMA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO.....	4
1.2 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	5
2. REVISÃO DA LITERATURA.....	7
2.1 RESENHA HISTÓRICA	7
2.2 OS SISTEMAS EDUCATIVOS DA EUROPA	10
2.3 OS MODELOS ORGANIZATIVOS DE EDUCAÇÃO EUROPEUS	11
2.4 O MODELO ORGANIZATIVO DE EDUCAÇÃO EM PORTUGAL	12
2.5 EVOLUÇÃO DO ENSINO PROFISSIONAL EM PORTUGAL	14
2.6 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	17
2.7 PERFIL PROFISSIONAL PARA O SÉCULO XXI	21
2.8 REFERENCIAIS INTERNACIONAIS DE COMPETÊNCIAS PARA O SÉCULO XXI	22
2.9 PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA EM PORTUGAL	25
2.9.1 <i>Princípios, Visão e Valores</i>	26
2.9.2 <i>Áreas de Competência</i>	27
2.10 ESTUDOS ANTERIORES	30
2. METODOLOGIA.....	32
3.1 PÚBLICO ALVO E AMOSTRA	32
3.2 CONSTRUÇÃO DO QUESTIONÁRIO.....	33
3.3 VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO – TESTE PILOTO	35
3.4 VALIDAÇÃO FINAL DO QUESTIONÁRIO	37
3.5 CÁLCULO DAS DIMENSÕES (COMPONENTES)	38
3.5.1 <i>Competências vs desempenho profissional</i>	38
3.5.2 <i>Competências adquiridas com o curso</i>	40
3.6 RECOLHA DE DADOS.....	42

As Competências dos Alunos do Ensino Profissional e a Inserção no Mercado de Trabalho do Século XXI

3.7 ANÁLISES ESTATÍSTICAS	42
4. RESULTADOS	44
4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES	44
4.1.1 Género.....	44
4.1.2 Idade.....	44
4.1.3 Situação escolar/profissional	45
4.1.4 Tempo de conclusão do curso	46
4.1.5 Situação atual.....	47
4.2 MOTIVOS QUE LEVARAM À OPÇÃO POR UM CURSO DE DUPLA CERTIFICAÇÃO	48
4.3 AVALIAÇÃO DO CURSO	49
4.4 NÍVEL DE SATISFAÇÃO E EXPETATIVAS EM RELAÇÃO AO CURSO	50
4.4.1 Expectativa à entrada para o curso	50
4.4.2 Expetativas após a frequência do curso	51
4.4.3 Nível de satisfação após a frequência do curso	51
4.5 RELAÇÃO ENTRE VARIÁVEIS DEMOGRÁFICAS E AS DIMENSÕES DO PERFIL DO ALUNO.....	52
4.5.1 Relação entre variáveis demográficas e competências vs. Desempenho profissional	52
4.5.1.1 Variável sexo.....	53
4.5.1.2 Variável Idade	56
4.5.1.3 Variável situação escolar/profissional	57
4.5.1.4 Variável tempo de conclusão do curso	57
4.5.1.5 Variável situação atual	58
4.5.2 Relação entre as variáveis demográficas e as competências adquiridas	58
4.5.2.1 Variável sexo.....	59
4.5.2.2 Variável idade	60
4.5.2.3 Variável situação escolar/profissional	60
4.5.2.4 Variável tempo de conclusão do curso	60
4.5.2.5 Variável situação atual	61
4.6 CORRELAÇÃO ENTRE AS DIMENSÕES DAS COMPETÊNCIAS DO PERFIL DO ALUNO	62
4.6.1 Corelação entre competências vs. Desempenho	62
4.6.2 Correlação entre competências adquiridas	63

As Competências dos Alunos do Ensino Profissional e a Inserção no Mercado de Trabalho
do Século XXI

5. DISCUSSÃO DE RESULTADOS	66
5.1 QUAIS OS ASPETOS QUE CONTRIBUÍRAM PARA A ESCOLHA DESTE TIPO DE FORMAÇÃO POR PARTE DOS ALUNOS?	66
5.2 COMO É QUE OS ALUNOS PERCECIONAM A FORMAÇÃO QUE FREQUENTAM /FREQUENTARAM?	67
5.3. QUAIS OS CONTRIBUTOS MAIS RELEVANTES DO CURSO QUE FREQUENTAM/FREQUENTARAM?	68
5.4 NA OPINIÃO DOS ALUNOS, QUAIS AS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA A SUA INTEGRAÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO?	69
5.5 OS ALUNOS SENTEM QUE ADQUIRIRAM AS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS?	70
5.6 A FORMAÇÃO CORRESPONDEU ÀS EXPETATIVAS DOS ALUNOS?	71
5.7 OS ALUNOS SENTEM QUE FIZERAM A ESCOLHA CERTA OU SE PUDESSEM VOLTAR ATRÁS TERIAM TOMADO OUTRA DECISÃO?	71
5.8 LIMITAÇÕES	71
6. CONCLUSÃO	73
6.1 CONTRIBUTOS DO ESTUDO	73
6.2 ESTUDOS FUTUROS.....	74
BIBLIOGRAFIA	75
ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO - CURSOS DE DUPLA CERTIFICAÇÃO.....	81

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Alunos matriculados no Ensino Secundário em 2019: total e por modalidade de ensino.....	3
Figura 2. Taxa de desemprego: por grupo etário (%).....	3
Figura 3. Principais modelos de ensino básico e secundário (ISCED 1-2) na Europa, 2019/20	12
Figura 4. Competências-chave e aptidões transversais	24
Figura 5. Dimensões da aprendizagem do aluno.....	25
Figura 6. Quadro conceptual da OCDE da educação para 2030.	28
Figura 7. Etapas previstas para o estudo empírico	32
Figura 8. Caracterização quanto ao género	44
Figura 9. Caracterização quanto à idade.....	45
Figura 10. Situação escolar/profissional.....	46
Figura 11. Tempo de conclusão do curso	47
Figura 12. Situação atual	48
Figura 13. Expectativa à entrada para o curso.....	50
Figura 14. Grau de satisfação no final / durante o curso	51
Figura 15. Se pudesse voltar atrás, que decisão tomaria	52

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução da escolaridade obrigatória	9
Tabela 2. Modalidades de Educação e Formação Profissional oferecidas pelos operadores	19
Tabela 3. Descritores dos níveis do Quadro Nacional de Qualificações	20
Tabela 4. Dez competências para o século XXI	23
Tabela 5. Síntese de descritores para competências do perfil do aluno.....	29
Tabela 6. Resumo de processamento do caso.....	33
Tabela 7. Resultado do Alpha de Cronbach	35
Tabela 8. Teste de confiabilidade relativamente à extensão do questionário.....	36
Tabela 9. Resultados do Alfa de Cronbach	37
Tabela 10. Estatísticas de confiabilidade.....	37
Tabela 11. Resultados do Alfa de Cronbach por secção	38
Tabela 12. Competências vs. desempenho profissional	39
Tabela 13. Competências adquiridas com o curso.....	40
Tabela 14. Correlação de Spearman	42
Tabela 15. Caracterização quanto ao género	44
Tabela 16. Caracterização quanto à idade	45
Tabela 17. Situação escolar/profissional	45
Tabela 18. Tempo de conclusão do curso.....	46
Tabela 19. Situação atual.....	47
Tabela 20. Estatística descritiva dos motivos que levaram à opção do curso	49
Tabela 21. Estatística descritiva da avaliação do curso.....	49
Tabela 22. Relação entre a variável sexo e as competências vs desempenho profissional	53
Tabela 23. Médias da variável sexo em relação à dimensão S4.COM – comunicação.....	53

Tabela 24. Médias da variável sexo em relação à dimensão S4.RRP – raciocínio e resolução de problemas.....	54
Tabela 25. Médias da variável sexo em relação à dimensão S4.REL – relacionamento interpessoal	54
Tabela 26. Médias da variável sexo em relação à dimensão S4.BSA – bem-estar, saúde e ambiente	55
Tabela 27. Médias da variável sexo em relação à dimensão S4.SEA – sensibilidade estética e artística.....	55
Tabela 28. Médias da variável sexo em relação à dimensão S4.CDC – consciência e domínio do corpo	56
Tabela 29. Relação entre a variável idade e as competências vs. desempenho profissional	56
Tabela 30. Médias da variável idade em relação à dimensão S4.BSA – bem-estar, saúde e ambiente	56
Tabela 31. Relação entre a variável idade e as competências vs. desempenho profissional	57
Tabela 32. Relação entre a variável tempo de conclusão do curso e as competências vs desempenho profissional	57
Tabela 33. Médias da variável tempo de conclusão do curso em relação à dimensão S4.REL – relacionamento interpessoal	58
Tabela 34. Relação entre a variável situação atual e as competências vs desempenho profissional	58
Tabela 35. Relação entre a variável sexo e as competências adquiridas	59
Tabela 36. Médias da variável sexo em relação à dimensão S5.REL – relacionamento interpessoal	59
Tabela 37. Relação entre a variável idade e as competências adquiridas.....	60
Tabela 38. Relação entre a variável situação escolar/profissional e as competências adquiridas	60

Tabela 39. Relação entre a variável tempo de conclusão do curso e as competências adquiridas	60
Tabela 40. Médias da variável tempo de conclusão do curso em relação à dimensão S5.PCC – pensamento crítico e pensamento criativo.....	61
Tabela 41. Relação entre a variável situação atual e as competências adquiridas	61
Tabela 42. Correlação entre dimensões de competências a adquirir	62
Tabela 43. Correlação entre dimensões de competências adquiridas.....	64

SIGLAS E ABREVIATURAS

- AE – Aprendizagens Essenciais
- AEP – Abandono Escolar Precoce
- ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional.
- ANQEP, IP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional
- BSA – Bem-estar, saúde e ambiente
- CA – Cursos de Aprendizagem
- CAE – Cursos Artísticos Especializados
- CDC – Consciência e domínio do corpo
- CEE – Comunidade Económica Europeia
- CEF – Cursos de Educação e Formação para Jovens
- CET – Cursos de Especialização Tecnológica
- CHT – Cursos de Hotelaria e Turismo
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações
- COM – Comunicação
- CP – Cursos Profissionais
- CSQ – Conselhos Sectoriais para a Qualificação
- DGE – Direção-Geral de Educação
- DGERT – Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho
- DPA – Desenvolvimento pessoal e autonomia
- EFA – Cursos de Educação e Formação para Adultos
- FA – Formação-ação
- FM – Formações Modulares
- GETAP – Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional
- IEFP, IP – Instituto do Emprego e Formação Profissional

INF – Informação

ISCED – International Standard Classification of Education

MEFCE – Monitor da Educação e da Formação da Comissão Europeia

OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos

OFP – Outras ações de formação

PA – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PCC – Pensamento crítico e pensamento criativo

QEQ – Quadro Europeu de Qualificações

QNQ – Quadro Nacional de Qualificações

REL – Relacionamento interpessoal

RRP – Raciocínio e resolução de problemas

SCT – Saber científico, técnico e tecnológico

SEA – Sensibilidade estética e artística

SNQ – Sistema Nacional de Qualificações

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UE25 – Designa todos os Estados-Membros que faziam parte da UE antes de 1 de janeiro de 2007: Bélgica, República Checa, Dinamarca, Alemanha, Estónia, Grécia, Espanha, França, Irlanda, Itália, Chipre, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Hungria, Malta, Países Baixos, Áustria, Polónia, Portugal, Eslovénia, Eslováquia, Finlândia, Suécia e Reino Unido

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

1. INTRODUÇÃO

De acordo com a Constituição da República Portuguesa, todos têm direito à educação, cabendo ao Estado promover a sua democratização e garantir as condições para a igualdade de oportunidades de acesso ao ensino e ao êxito escolar, de modo a construir o progresso social e a participação democrática na vida coletiva (Lei Constitucional n.º1/2005).

A educação é um direito na sociedade ocidental. Contudo, embora defendido por quase todos os indivíduos, o conceito, em si, e a sua aplicação prática estão longe de reunir consensos (Gonçalves, Pinto, & Oliveira, 2005).

A escolaridade obrigatória está instituída em quase todos os países, diferindo o período de tempo de país para país (quatro; nove; dez; doze anos) com a certeza, porém, de que quanto mais alargada e bem-sucedida for, maior a garantia da formação de jovens ativos e participativos na sociedade, o que constitui um fator determinante para o futuro dos países (Rodrigues, 2012). A implementação da escolaridade obrigatória foi contestada, face ao papel reservado à escola, até então, considerando-se que a mesma iria contribuir para o agravamento do processo de exclusão social dos alunos “para os quais a escola é uma instituição estranha e inútil” (Cosme, 2002). Os dados disponibilizados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), apresentados em 2006, parecem dar razão a esta contestação pois mostram que o abandono escolar precoce (AEP) bem como a conclusão do ensino secundário pelos jovens entre os 20 e os 24 anos, apresentam valores muito aquém dos valores da União Europeia (Azevedo, 2007). Um fator que contribuiu para incrementar os números relativos ao AEP foi o facto de as expectativas familiares terem diminuído face à incerteza: terminar o ensino secundário ou superior já não é sinónimo de um emprego certo, o que leva muitas famílias a não encorajar os jovens a prosseguir estudos (Teixeira & Flores, 2010).

Garantir que todos os alunos aprendem e que atingem níveis de qualidade nas suas aprendizagens é o grande desafio que se coloca às escolas, nos dias de hoje. De uma escola cujo objetivo era alfabetizar e a missão dos professores passava por ensinar os que aprendiam, passamos a uma nova realidade em que é necessário que todos os jovens frequentem a escola e que todos aprendam. Os objetivos da educação mudaram muito e uma das principais alterações é que, hoje, as escolas, os professores e os sistemas educativos são considerados tanto melhores quanto menor

for o insucesso escolar e quanto melhores forem os resultados escolares obtidos pelos alunos (Rodrigues, 2012).

Este desafio designa-se por diversidade: a frequência das escolas por todos os jovens do país resulta numa heterogeneidade dos alunos, com vivências, condições socioeconómicas, interesses e ritmos de aprendizagem diferentes. A diversidade dos problemas requer então diversidade de soluções (Rodrigues, 2012).

As políticas curriculares internacionais são, portanto, dirigidas à adequação das respostas curriculares à diversidade dos contextos e à garantia de índices de maior eficácia educativa (Martins, Peralta, & Roldão, 2017). Na mesma linha, em Portugal as políticas curriculares procuram conciliar disposições nacionais comuns com a autonomia curricular das escolas para decisões curriculares contextualizadas, daí a necessidade de redefinir o currículo do ensino básico e do ensino secundário que tem como ponto de partida o estabelecimento do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PA) e de aprendizagens essenciais (AE) que se articulam entre si (Martins et al. 2017).

Seja qual for o percurso formativo escolhido pelos alunos, a capacidade de mobilizar saberes e de flexibilizar são decisivas para enfrentar a diversidade de interesses da procura e dar resposta às novas necessidades do mercado de trabalho que se encontra em permanente transformação (Azevedo, 2000).

Independentemente do percurso escolhido, parece consensual que o cumprimento da escolaridade de 12 anos é relevante para o progresso social, económico e cultural de todos os portugueses e para a promoção da qualidade e da exigência no ensino e do desenvolvimento de todos os alunos (Decreto-Lei n.º 176/2012). A estratégia perseguida visa assegurar as condições para que os jovens superem os desafios e as permanentes mudanças no mundo do trabalho e do emprego, onde a inteligência artificial, a automação, a robótica e a nanotecnologia, concorrem, por um lado, para a produção e, por outro, para a extinção de milhões de empregos que se tornam obsoletos, levando ao aumento da precariedade e à volatilização dos vínculos (Orvalho, Alves & Azevedo, 2017).

Para concluir o ensino secundário, os jovens têm várias alternativas, entre elas, os cursos de dupla certificação (escolar e profissional) em que, por um lado, proporcionam uma aprendizagem

mais prática e associada a uma profissão, possibilitando a integração no mercado de trabalho e, por outro, permitem continuar a estudar (ANQEP, 2020). O percurso de formação realizado pelos jovens através destes cursos, normalmente referidos como cursos profissionais, assume bastante relevância sendo que em 2019, 34% do total dos alunos matriculados no ensino secundário, frequentavam os cursos de dupla certificação: 29% nos cursos profissionais e 5 % nos cursos de aprendizagem, (PORDATA, 2020) (Fig. 1).

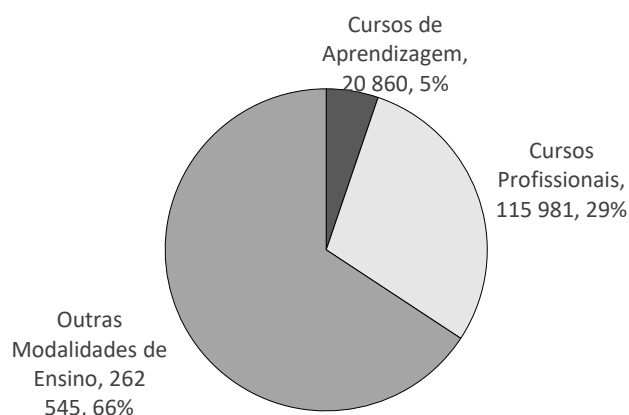


Figura 1. Alunos matriculados no Ensino secundário em 2019: total e por modalidade de ensino

Fonte: PORDATA, 2020

Por outro lado, mesmo com todas as medidas adotadas, verifica-se que, apesar da tendência descendente, nos últimos cinco anos, o desemprego entre os jovens, continua a apresentar um nível mais elevado quando comparado com todos os outros escalões etários (Fig. 2).

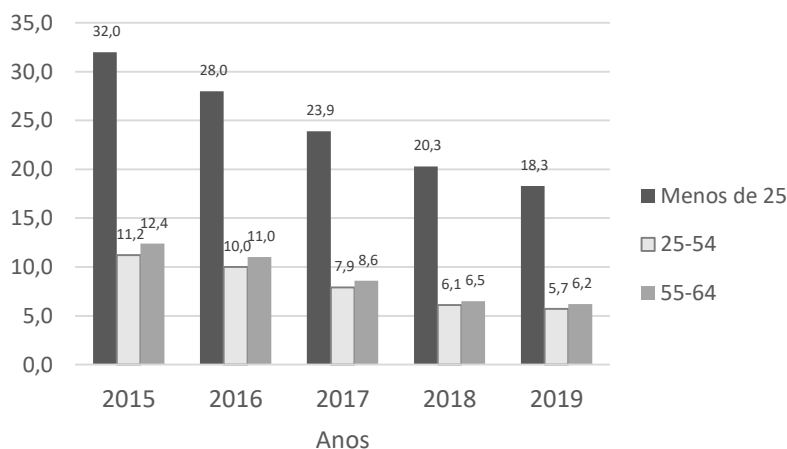


Figura 2. Taxa de desemprego: por grupo etário (%)

Fonte: PORDATA, 2020

Existem vários fatores normalmente associados a este maior desemprego entre os jovens de que se destacam:

- a dificuldade de inserção ocupacional, devido à baixa qualidade de ensino/formação (Campos, 2019);
- o desencontro de competências entre o sistema educativo/formativo e o mercado de trabalho (Gata, 2014).

Constata-se assim que as qualificações para a inserção no mercado de trabalho assumem um aspeto relevante. Por outro lado, face à imensa concorrência na economia de mercado global, as empresas têm que obter formas de garantir a sua vantagem competitiva, sendo o capital humano um fator preponderante nesta estratégia. Este deve estar em constante atualização, sendo que, para além dos conhecimentos adquiridos, é crucial a capacidade de os mobilizar para encontrar soluções e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho. Cabe aos trabalhadores a responsabilidade individual de atualizar e validar com regularidade as suas competências, sob pena de engrossarem as listas do desemprego (Deluiz, 2001).

1.1 Problema e questões de investigação

Partindo do pressuposto de que os jovens têm consciência do contributo da formação que frequentam para a aquisição das competências necessárias para ingressar e manter-se ativos no mercado de trabalho, torna-se pertinente indagar, após o último alargamento da escolaridade obrigatória, em Portugal, até ao 12º ano ou 18 anos de idade, e com a atual oferta formativa, nomeadamente, ao nível dos cursos de dupla certificação do ensino secundário, se o sistema de ensino português consegue dar as respostas curriculares adequadas à diversidade dos alunos e às exigências do mercado de trabalho.

Afigura-se muito importante conhecer como avaliam os alunos, que frequentam ou frequentaram os cursos de dupla certificação do ensino secundário, essa formação e de que forma a mesma os prepara com as competências necessárias à sua inserção no mercado de trabalho.

Surge assim a questão geral de investigação a que este projeto procura dar resposta e que consiste em saber: Qual a perceção dos alunos dos Cursos de Dupla Certificação do Ensino Secundário em relação às competências pessoais e profissionais necessárias para a sua integração no mercado de trabalho do século XXI?

A partir da questão geral, apresentada anteriormente, formularam-se as questões específicas a que a investigação pretende dar resposta:

- Q1.** Quais os aspetos que contribuíram para a escolha deste tipo de formação por parte dos alunos?
- Q2.** Como é que os alunos percecionam a formação que frequentam /frequentaram?
- Q3.** Quais os contributos mais relevantes do curso que frequentam/frequentaram?
- Q4.** Na opinião dos alunos, quais as competências necessárias para a sua integração no mercado de trabalho?
- Q5.** Os alunos sentem que adquiriram as competências necessárias?
- Q6.** A formação correspondeu às expectativas dos alunos?
- Q7.** Os alunos consideram que fizeram a escolha certa ou se pudessem voltar atrás teriam tomado outra decisão?

1.2 Estrutura da dissertação

A presente dissertação pretende constituir uma mais valia na informação relativa à oferta educativa existente face aos interesses e necessidades dos jovens.

No primeiro capítulo, Introdução, apresenta-se a problemática que motivou a presente dissertação e que conduziu às questões geral e específicas de investigação a que este estudo pretende dar resposta.

O segundo capítulo, Revisão da Literatura, contextualiza a problemática em estudo na Europa e em Portugal, nomeadamente, no que se refere à oferta formativa e à definição de competências a adquirir pelos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

O terceiro capítulo, explicita a metodologia que se considerou mais adequada ao presente estudo, abordando questões como o público alvo e a amostra; a construção e validação do questionário e a recolha e tratamento dos dados.

No quarto capítulo, apresentam-se pormenorizadamente os resultados obtidos, seguindo a ordem das secções do questionário.

As Competências dos Alunos do Ensino Profissional e a Inserção no Mercado de Trabalho do Século XXI

No quinto capítulo, tendo por base a revisão da literatura, são discutidos os resultados obtidos, cuja apresentação é feita relativamente a cada uma das questões de investigação a que se pretendeu dar resposta, e, por fim, expõe-se as limitações do presente estudo.

Esta dissertação termina com o sexto capítulo onde se apresentam as conclusões a que os resultados conduziram, os contributos teórico e prático e a proposta de estudos futuros.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Resenha Histórica

A educação em Portugal passou por diferentes fases, verificando-se sucessivas reformas do sistema educativo que resultaram, necessariamente, dos diferentes contextos políticos e socioeconómicos que as geraram. O Estado teve épocas de maior e menor intervenção, verificando-se que, a partir das décadas de 80 e 90, do século passado, a importância da sua intervenção foi diminuindo face ao surgimento de outros agentes sociais que passaram a desempenhar um papel preponderante na escola, nomeadamente, as empresas e os órgãos locais; e também à relação cada vez mais próxima entre os pais e a escola.

A noção de escolaridade obrigatória surge, pela primeira vez, na Carta Constitucional de 1826, que instituiu como direito civil e político, para todos os cidadãos portugueses, a frequência da Instrução Primária gratuita. Porém, só em 1835, com o Decreto de 7 de setembro, se estabeleceu que o ensino primário deveria ser gratuito para todos, sendo que era aos pais e às entidades locais (câmaras municipais e paróquias) que cabia a responsabilidade de fazer cumprir a frequência escolar obrigatória, a partir dos sete anos de idade (Mendonça, 2000).

Em 1896, o Regulamento Geral do Ensino Primário estabeleceu a regulamentação administrativa e o recenseamento escolar, passando a estrutura curricular a ser constituída por quatro classes, divididas por dois graus: o primeiro grau composto pelas 1ª, 2ª e 3ª classes e o segundo grau pela 4ª classe (Mendonça, 2000).

Em 1911, é determinada a escolaridade obrigatória, restringindo-a ao primeiro grau de ensino: as três primeiras classes, para todas as crianças entre os sete e os catorze anos de idade (Mendonça, 2000). Apesar das três primeiras classes do ensino primário serem já obrigatórias no final do séc. XIX, a sua legitimidade constitucional surge apenas com a Constituição de 1911 que estabelece que “o ensino primário elementar será obrigatório e gratuito” (artº3º, nº11) (Decreto 21-08-1911).

Em 1919, com nova reforma educativa, a obrigatoriedade alarga-se ao ensino primário elementar e complementar, passando a uma duração de cinco anos (Mendonça, 2000). Depois da separação dos sexos nas escolas primárias elementares, após a revolução de 28 de maio de 1926,

foi reduzido um ano aos graus de ensino elementar e complementar, assim, o ensino primário geral continuou a ser obrigatório, mas com a duração de quatro anos (Decreto-Lei nº 13619/1927).

Com a Constituição de 1933 (Estado Novo), verifica-se um retrocesso, quer relativamente à duração do número de anos da escolaridade obrigatória, voltando a fixar-se nos três anos (o ensino primário elementar, tal como no início da República), quer na efetivação dessa obrigatoriedade, visto que prevê que a transferência da responsabilidade de concretizar esta obrigatoriedade, passa do Estado novamente para os pais e para as escolas, admitindo a possibilidade de a mesma também se poder efetuar em casa (Mendonça, 2000).

Em 1938, foi reestruturado o sistema de ensino primário que passa a ser organizado em dois graus: o elementar, com três classes, obrigatório para as crianças entre os 7 e os 12 anos de idade, e mais tarde, em 1956, foi instituída a escolaridade obrigatória de quatro classes para as crianças do sexo masculino, regime que apenas se estende ao sexo feminino a partir de 1960 (Mendonça, 2000).

Em 1964, a obrigatoriedade passa a seis anos de escolaridade, desta feita, com a designação de ensino básico e constituído por dois ciclos: um elementar de quatro anos e outro complementar de dois anos (Mendonça, 2000) e, em 1967, dá-se a fusão do ensino técnico e do ensino liceal, dando origem ao ciclo preparatório do ensino secundário (Machado, 2018).

Em 1973, é alargada a escolaridade obrigatória aos oito anos, subdivididos pelo ensino primário e pelo ensino preparatório, ambos com a duração de quatro anos, o primeiro a realizar nas escolas primárias e o segundo nas escolas preparatórias (Lei nº 5/73).

Em 1975, extingue-se a via liceal e a via técnica do ensino secundário e com surge o ensino secundário unificado, composto pelos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade obrigatória, sendo que, neste ano, apenas é criado o primeiro ano do curso geral unificado a iniciar no ano letivo 1975/1976 (Machado, 2018).

A primeira forma de ensino profissionalizante, designada, então, por Aprendizagem, surge em 1984, cujo esquema curricular previa uma componente de formação geral com conteúdos teóricos, culturais e científicos, lecionados nas escolas, e uma componente de formação profissional em contexto de trabalho (Mendonça, 2000).

As Competências dos Alunos do Ensino Profissional e a Inserção no Mercado de Trabalho do Século XXI

A atual Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) organiza a educação escolar em ensino básico, ensino secundário e ensino superior, estabelecendo como universal, obrigatório e gratuito o ensino básico (nove anos de escolaridade, do 1º ao 9º ano) (Mendonça, 2000). A aprovação desta Lei coincidiu com a integração de Portugal na, então designada, Comunidade Económica Europeia e teve como principal objetivo permitir a recuperação do poder, do controlo e da administração da educação por parte do Estado (Barroso, 2003).

Apesar de estar ainda vigente a Lei de Bases do Sistema Educativo, a partir de 2009, a escolaridade obrigatória é alargada, por um lado, às crianças a partir dos cinco anos de idade, na educação pré-escolar e, por outro, aos jovens até perfazerem 18 anos de idade e/ou cumprirem 12 anos de escolaridade (Lei n.º 85/2009). Esta Lei acabou por levar à adoção de medidas de política educativa com um duplo objetivo: alargar o número de anos da escolaridade obrigatória, assegurando às crianças e jovens em idade escolar a equidade no acesso à escola e garantir uma educação de qualidade, proporcionando as melhores oportunidades educativas para todos.

Concluindo, embora a noção de escolaridade obrigatória tenha surgido, em Portugal, pela primeira vez em 1826, ela é, efetivamente instituída, em 1911 e, desde então, a sua duração tem evoluído com avanços e retrocessos. Paralelamente, também a estrutura do Sistema Educativo foi sofrendo consecutivas alterações (Tabela 1).

Tabela 1 – Evolução da escolaridade obrigatória

Ano	Tempo de escolaridade obrigatória	Legislação	Estrutura curricular da escolaridade obrigatória
1911	3 anos (grau elementar) (dos 7 aos 14 anos de idade)	DL de 29/3/1911	3 Graus: • Elementar – 3 anos • Complementar – 2 anos • Superior – 3 anos
1919	5 anos (graus elementar e complementar) (dos 7 aos 14 anos de idade)	DL de 10/5/1919	3 Graus: • Elementar – 3 anos • Complementar – 2 anos • Superior – 3 anos
1933	3 anos (grau elementar)	Constituição Política da República Portuguesa de 22/02/1933	3 Graus: • Elementar – 3 anos • Complementar – 1 ano • Superior – 3 anos

As Competências dos Alunos do Ensino Profissional e a Inserção no Mercado de Trabalho do
Século XXI

Ano	Tempo de escolaridade obrigatória	Legislação	Estrutura curricular da escolaridade obrigatória
1938	3 anos (grau elementar) (dos 7 e os 12 anos de idade)	Lei nº 1969 de 20/05/1938	2 Graus: • Elementar – 3 anos • Complementar – 2 anos
1956	4 anos para rapazes 3 anos para raparigas	DL 40964 de 31/12/1956	Ensino Primário: 4 classes
1960	4 anos para rapazes e raparigas	Lei nº 42994 de 28/05/1960	Ensino Primário – 4 classes
1964	6 anos	DL 45810 de 09/07/1964	Ensino Básico – 2 Ciclos: • Elementar – 4 anos • Complementar – 2 anos
1973	8 anos	Lei nº 5/73 de 25/07	Ensino primário – 4 anos Ensino preparatório – 4 anos
1975	8 anos	DG nº 197, ^a série, pp. 1239-40, de 27/08	Ensino primário – 4 anos Ensino preparatório – 2 anos Ensino secundário unificado – 3 anos (dois obrigatórios)
1986	9 anos (dos 6 aos 15 anos de idade)	Lei 46/86 de 14/10	Ensino Básico: • 1º Ciclo – 4 anos • 2º Ciclo – 2 anos • 3º ciclo – 3 anos
2009	12º ano (dos 5 aos 18 anos de idade)	Lei 85/2009, de 27/08	Ensino Básico: • 1º Ciclo – 4 anos • 2º Ciclo – 2 anos • 3º ciclo – 3 anos Ensino Secundário – 3 anos

Fonte: Adaptada de Cardim, 1999

2.2 Os Sistemas Educativos da Europa

Os sistemas educativos são, por excelência, as vias mais eficazes para procurar definir, replicar e assegurar a singularidade de cada sociedade, com o intuito de reforçar as economias nacionais, responder aos problemas sociais e influenciar a distribuição das oportunidades individuais (Dale, 2012)

Segundo a Eurydice alguns países da Europa contemplam dois conceitos de escolaridade obrigatória: a tempo inteiro e a tempo parcial. O primeiro refere-se a um período de frequência a

tempo inteiro exigido a todos os alunos, sendo este regulado pela lei e geralmente determinado pela idade dos alunos; o segundo estabelece que, após o final do período obrigatório de educação/formação a tempo inteiro e até uma idade definida, todos os jovens terão que participar na educação/formação a tempo parcial (EACEA, 2018). Esta é uma realidade distinta da portuguesa que, como já foi referido, a obrigatoriedade termina com a obtenção do diploma de curso conferente de nível secundário da educação, independentemente da idade.

Pode ainda constatar-se que o período da escolaridade obrigatória varia entre os 9 e os 13 anos. Apenas em cinco estados da Alemanha, em França e na Hungria, a escolaridade obrigatória é de 13 anos, portanto, superior à portuguesa que se situa nos 12 anos. Com a mesma duração que Portugal, estão os restantes onze estados da Alemanha, a Bélgica, o Luxemburgo, a Irlanda do Norte e a Turquia. Nos restantes países, o período da escolaridade obrigatória é inferior a 12 anos. Na Macedónia do Norte, este período varia entre os 11 e os 13 anos.

No que se refere à idade de início da escolaridade obrigatória, existem também divergências entre os diferentes países. Destacam-se a França e a Hungria que iniciam mais cedo, aos 3 anos de idade e a Estónia e a Croácia que iniciam mais tarde, aos 7 anos de idade. Os 6 anos, tal como Portugal, é a idade de início da escolaridade obrigatória para 22 países.

2.3 Os Modelos Organizativos de Educação Europeus

No ano letivo 2019/2020, verificam-se três modelos do ensino primário e secundário inferior (níveis 1 e 2 da ISCDE), sendo que, em todos os sistemas educativos europeus, estes níveis fazem parte da escolaridade obrigatória (EACEA, 2018).

- **Estrutura única de educação** – em todo o período da escolaridade obrigatória, os alunos seguem um currículo comum que oferece uma educação geral e não há transição entre o ensino fundamental e o ensino médio.
- **Curriculum básico comum** – após a conclusão do ensino primário (nível ISCDE 1), todos os alunos passam para o nível secundário inferior (nível ISCDE 2), onde seguem o mesmo currículo geral comum.

- **Ensino médio diferenciado** - depois de concluírem o ensino fundamental, os alunos seguem tipos específicos e distintos de ensino. Iniciam com o ensino médio ou no decorrer do mesmo, tendo os certificados, obtidos no final, um cariz diferente.

Na Figura 3, apresenta-se o modelo organizacional de educação de cada país.

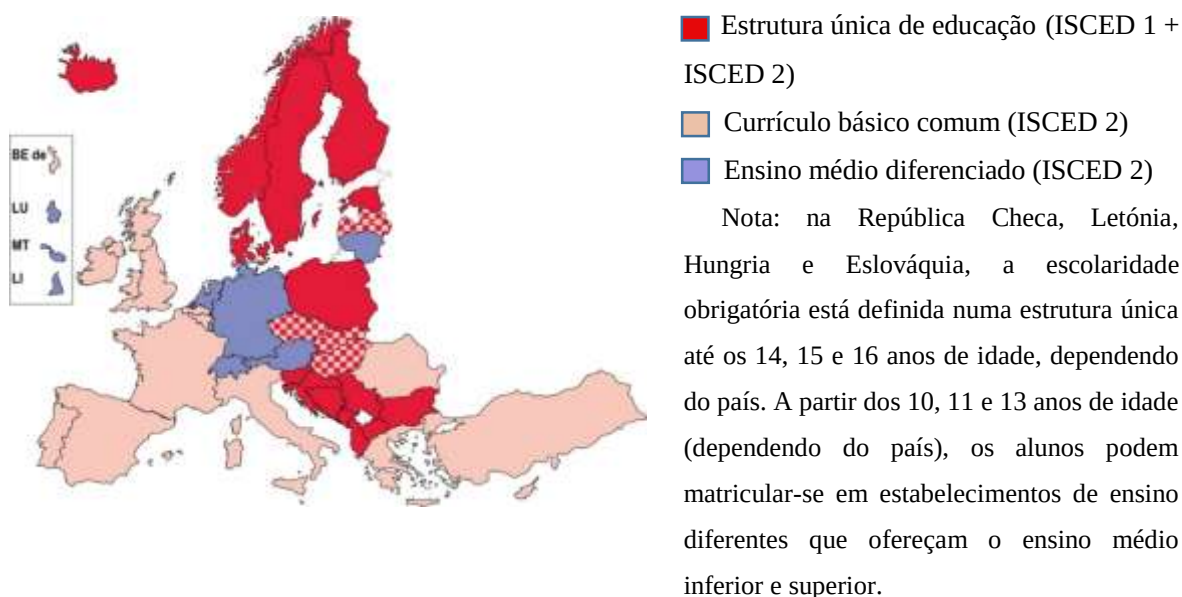


Figura 3. Principais modelos de ensino básico e secundário (ISCED 1-2) na Europa, 2019/20

Fonte: EACEA, 2018

2.4 O Modelo Organizativo de Educação em Portugal

Conforme já referido anteriormente, em 2009, estabelece-se o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra-se a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. Assim, consideram-se em idade escolar as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos. A escolaridade obrigatória implica, para o encarregado de educação, o dever de proceder à matrícula do seu educando, determinando para o aluno o dever de frequência. Esta cessa com a obtenção do diploma de curso conferente de nível secundário da educação ou, independentemente da obtenção do diploma de qualquer ciclo ou nível de ensino, no momento do ano escolar em que o aluno perfaça 18 anos (Lei n.º 85/2009).

Com a finalidade de corresponder ao preconizado na Lei, a organização do Sistema Educativo Português reparte-se por diferentes níveis de ensino sequenciais:

As Competências dos Alunos do Ensino Profissional e a Inserção no Mercado de Trabalho do Século XXI

- Educação Pré-escolar, com um ciclo opcional dos 3 aos 6 anos de idade;
- Ensino Básico, que contempla três ciclos – 1.º ciclo de 4 anos (dos 6 aos 10 anos de idade); 2.º ciclo de 2 anos (dos 10 anos aos 12 anos de idade); 3.º ciclo com duração de 3 anos (dos 12 anos aos 15 anos de idade);
- Ensino Secundário, que corresponde a um ciclo de três anos (dos 15 aos 18 anos de idade)
- O Ensino pós-secundário não superior, corresponde a um programa de Ensino Superior de curta duração (Comissão Europeia, 2015).
- Ensino Superior, estruturado de acordo com o Processo de Bolonha, cujo objetivo é o de estabelecer um Espaço Europeu do Ensino Superior. É direcionado a alunos que completam com sucesso o Ensino Secundário, ou que possuem uma qualificação legalmente equivalente e compreende os programas (ou equivalentes) de Licenciatura, Mestrado e Doutoramento.

Relativamente ao Ensino Secundário, trata-se de um nível de ensino constituído por um ciclo de três anos letivos, correspondentes aos 10º, 11º e 12º anos de escolaridade. A admissão a este nível de ensino só é possível após a conclusão do 3º ciclo do Ensino Básico (9.º ano) ou equivalente.

A atual oferta formativa visa proporcionar uma formação e aprendizagens diversificadas e é constituída pelas seguintes ofertas (DGE, 2020):

- Cursos Científico-Humanísticos;
- Cursos com Planos Próprios;
- Cursos Artísticos Especializados;
- Cursos Profissionais;
- Ensino Secundário na Modalidade de Ensino Recorrente;
- Cursos Vocacionais.

Os Cursos Científico-Humanísticos destinam-se, preferencialmente, ao prosseguimento de estudos para o Ensino Superior, enquanto os restantes estão, essencialmente, vocacionados para a aquisição de competências e formação especializadas que permitam a inserção no mundo do trabalho (Portaria n.º 258/2014).

2.5 Evolução do Ensino Profissional em Portugal

Passado o período revolucionário, pós 25 de abril de 1974, a década de oitenta, do século passado, tornou-se um marco no que respeita a mudanças, nomeadamente, na educação, quer ao nível do currículo, quer da administração, quer ainda do ensino e da formação de nível secundário. A implementação do ensino técnico-profissional em 1983, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 e, na sua sequência, a criação da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, entre 1986 e 1988, são alguns exemplos (Azevedo, 2014).

O ensino técnico tinha terminado em 1977 e o ensino secundário constituía o único meio para prosseguir os estudos após o 9º ano. Embora o ensino técnico-profissional tivesse já sido implementado, ainda não era uma verdadeira alternativa ao ensino secundário que também constituía a única forma de acesso ao ensino superior (Despacho Normativo 194-A/1983). Por outro lado, o abandono e o insucesso escolares, neste nível de ensino, apresentavam níveis muito superiores aos dos restantes países da Europa (apenas 30% dos alunos em idade escolar frequentava o ensino secundário). Igualmente, a discrepância entre aquilo que os jovens procuravam e em que podiam ser bem-sucedidos e o que o sistema educativo disponibilizava, conduzia ao desinteresse e à desmotivação (Orvalho, Alves, & Azevedo, 2019)

A Comissão de Reforma do Sistema Educativo defendeu o desenvolvimento de uma educação tecnológica e profissional que contribuísse também para a formação pessoal dos indivíduos. Paralelamente, os relatórios da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos (OCDE) e da UNESCO, elaborados em 1988, acerca da educação em Portugal, vieram confirmar a necessidade de existir uma variante do ensino secundário que aproximasse os jovens da vida ativa e do mundo do trabalho e contribuísse para o desenvolvimento do indivíduo enquanto pessoa e membro da coletividade (Azevedo, 2014).

Por outro lado, assistia-se a uma vontade de democratizar a educação e de promover uma autêntica igualdade de oportunidades, manifestada por diferentes forças políticas e sociais. Além disso, a adesão de Portugal à então Comunidade Económica Europeia (CEE), em 1986, veio proporcionar o acesso a fundos para a qualificação profissional dos portugueses (Orvalho et al., 2019).

É perante o contexto sociopolítico apresentado e numa perspetiva de diversificação pedagógica, que são criadas as escolas profissionais. Assim, o Governo, numa iniciativa conjunta dos Ministérios da Educação e do Trabalho, cria as escolas profissionais no âmbito do ensino não superior, com vista a aumentar a oferta de formação profissional e profissionalizante e a dar resposta às necessidades de desenvolvimento regional e local, ditando os termos das parcerias entre o Estado e as entidades locais promotoras da criação das referidas escolas (Decreto-Lei 26/89).

Esta medida visava a concretização de uma nova forma de ensino de nível secundário que recebesse todos os jovens e constituísse uma nova oportunidade de desenvolvimento humano, permitindo o aumento da autoestima e da capacidade de exercício de uma cidadania ativa e responsável. Este novo conceito de escola permitia já uma qualificação equivalente ao 12º ano e também o acesso ao ensino superior (Orvalho et al., 2019). A implementação das escolas profissionais foi feita com base em parcerias entre o Estado e a Sociedade Civil através da celebração de contratos-programa que previam a gestão partilhada das mesmas (Orvalho et al. 2019).

Estes avanços consolidam as orientações preconizadas pela legislação publicada em 2004, onde se estabeleciam os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação, (Decreto Lei n.º 74/2004), determinando que os cursos profissionais passam a fazer parte integrante do nível secundário de educação.

Tendo como principal objetivo o ensino personalizado, valorizando o aspeto humano e o sucesso escolar, surge um novo conceito pedagógico com a introdução da aprendizagem assente num sistema de módulos que consiste numa nova forma de organização curricular diferente da habitual divisão por anos escolares. Esta inovação vem permitir que os formandos sigam ao seu próprio ritmo de aprendizagem e alcancem o sucesso ainda que em *timings* diferentes. Por outro lado, com o objetivo de promover o desenvolvimento humano para além da formação técnica e profissional, a matriz curricular e, para além da formação científica e técnica ou artística, engloba uma componente sociocultural, de formação geral da qual faz parte uma disciplina de integração que congrega várias áreas do conhecimento. A conclusão dos cursos faz-se com Provas de Aptidão

Profissional que consistem no desenvolvimento, pelos alunos, de projetos ajustados à sua área profissional (Orvalho et al., 2019).

Esta nova modalidade de ensino era encarada pelas famílias como uma segunda escolha que surge apenas quando não existe alternativa de vida escolar para os seus educandos. No entanto, a ideia de que o acesso ao ensino superior era sinónimo de ascensão social começou a cair por terra com os elevados números de desemprego entre os jovens licenciados. Apesar do estigma que ainda perdura, este facto contribuiu para a diminuição do preconceito relativamente aos cursos profissionais que passaram a representar uma alternativa de formação intermédia com possibilidade de acesso ao ensino superior (Azevedo, 2014).

Em 2019, dos jovens que continuavam os estudos após o ensino básico, 34% estavam inscritos em cursos profissionais a funcionarem quer em escolas profissionais, quer em escolas secundárias, públicas ou privadas. Este valor ficava, no entanto, aquém dos cerca de 70% verificados, em média, nos países europeus mais avançados, económica e socialmente (Orvalho et al., 2019).

Consolida-se assim uma reforma do Ensino Secundário, com que escolas, públicas e privadas, a adotarem um referencial de dupla certificação, escolar e profissional, sendo a oferta formativa (Sousa, 2012).

- cursos científico-humanísticos, vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior;
- cursos tecnológicos, orientados na dupla perspetiva da inserção no mercado de trabalho e do prosseguimento de estudos;
- cursos artísticos especializados, visando proporcionar formação de excelência nas diversas áreas artísticas e, consoante a área artística, vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior ou orientados na dupla perspetiva da inserção no mercado de trabalho e do prosseguimento de estudos;
- cursos profissionais, vocacionados para a qualificação inicial dos alunos, permitindo o prosseguimento de estudos.

Por outro lado, para além desta formação proporcionada por escolas públicas e privadas, desde 1984, o IEFP, IP oferece também formação com a participação do Ministério da Educação, a chamada Formação em Regime de Alternância (aprendizagem e pré-aprendizagem), com uma

estrutura curricular de formação composta por uma componente de formação geral e uma componente de formação numa área específica (tecnológica e prática), alternando a formação geral com a prática no local de trabalho.

Com efeito, os cursos de aprendizagem do IEF, IP constituíram também alternativas “respeitáveis” entendidas como promissoras de mobilidade social ascendente, e não apenas como forma de facilitar a inserção e integração socioprofissional dos jovens (Azevedo, 2014).

Em suma, a formação profissional, enquanto inovação educacional, veio proporcionar aos jovens desenvolvimento pessoal e capacidade de integração na sociedade e no mercado de trabalho. Da mesma forma que o modelo curricular, nomeadamente com a adoção do “sistema modular”, permitiu adequar os ritmos de ensino e de aprendizagem às características e capacidades dos diferentes alunos, aumentando o gosto pelo estudo, e permitindo elevar o nível de sucesso escolar (Azevedo, 2014).

2.6 A Formação Profissional

A formação profissional visa dotar os indivíduos de competências (capacidades para mobilizar conhecimentos, aptidões e atitudes) para o exercício de uma ou mais atividades profissionais, bem como para a sua integração na sociedade (DGERT, 2020)

Em Portugal, a formação profissional é enquadrada pela Constituição da República Portuguesa (CRP), pelo Código do Trabalho (CT) e pelo Sistema Nacional de Qualificações (SNQ).

A CRP reconhece, no seu artigo 58.º, o direito ao trabalho para todos e estabelece que incumbe ao Estado promover a formação cultural e técnica e a valorização profissional dos trabalhadores (Lei Constitucional n.º1/2005).

O Código do Trabalho, estabelece, no seu artigo 6.º, os deveres do Estado, em matéria de formação profissional (Lei n.º 7/2009). Por sua vez o Decreto-Lei nº 396/2007 estabelece o regime jurídico do SNQ que é coordenado politicamente pelos Ministérios da Educação e do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social e na sua implementação, pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP, 2010) (Decreto-Lei n.º 396/2007).

As Competências dos Alunos do Ensino Profissional e a Inserção no Mercado de Trabalho do Século XXI

O SNQ tem como objetivo principal promover a elevação da formação de base da população ativa, através do progresso escolar e profissional, identificando, em articulação com Quadro Europeu de Qualificações (QEQ), as modalidades de formação, as estruturas, os instrumentos e os operadores de formação (Decreto-Lei n.º 396/2007).

As modalidades de formação, disponíveis sob a designação genérica de cursos de dupla certificação de nível secundário, são as seguintes:

- Cursos Profissionais (CP);
- Cursos de Aprendizagem (CA);
- Cursos Artísticos Especializados (CAE);
- Cursos de Hotelaria e Turismo (CHT);
- Cursos de Educação e Formação para Jovens (CEF);
- Cursos de Educação e Formação para Adultos (EFA);
- Cursos de Especialização Tecnológica (CET);
- Formações Modulares (FM);
- Formação-ação dirigida a empresas (FA);
- Outras ações de formação realizadas por empresas (OFP).

Por sua vez as estruturas do Sistema Nacional de Qualificações, são as seguintes (DGERT, 2020):

- Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP, IP);
- Direção-Geral de Educação (DGE);
- Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT);
- Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP, IP);
- Conselhos Sectoriais para a Qualificação (CSQ);
- Centros Qualifica;
- Operadores de ensino e formação profissional.

O Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), o Sistema Nacional de Créditos do Ensino e Formação Profissionais e o Passaporte Qualifica constituem os instrumentos através dos quais se desenvolve o ensino e a formação profissional.

As Competências dos Alunos do Ensino Profissional e a Inserção no Mercado de Trabalho do Século XXI

Os operadores de formação são as escolas públicas do ensino básico e secundário; as escolas profissionais públicas e privadas; os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo com paralelismo pedagógico ou reconhecimento de interesse público; os centros de formação profissional e de reabilitação profissional de gestão direta e de gestão protocolar do IEFP, IP; as entidades formadoras integradas noutros ministérios ou noutras pessoas coletivas de direito público (por exemplo: escolas de hotelaria e turismo do Turismo de Portugal, escolas tecnológicas do Ministério da Economia); as entidades formadoras certificadas do setor privado e as empresas e outras organizações que fazem formação para os seus trabalhadores (DGERT, 2020).

As políticas europeias de educação e formação profissional definem as prioridades mutuamente acordadas e Portugal, enquanto Estado-Membro da União Europeia, tem nessas políticas as suas linhas orientadoras.

A formação profissional é também enquadrada por um conjunto de documentos de referência de organizações internacionais (não europeias) nas quais Portugal participa.

Na Tabela 2 apresenta-se, de forma resumida, a estrutura dos operadores da formação e as Modalidades de Educação e Formação Profissional disponibilizadas.

Tabela 2. Modalidades de Educação e Formação Profissional oferecidas pelos operadores

Operadores	Modalidades de Educação e Formação Profissional									
	CP	CA	CAE	CHT	CEF	EFA	CET	FM	FA	OFP
Escolas públicas do ensino básico e do ensino secundário	x		x		x	x	x	x		
Escolas Profissionais públicas e privadas	x	x			x	x	x	x		
Centros de formação profissional e de reabilitação profissional do IEFP, IP		x			x	x		x		
Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo	x		x		x	x		x		
Entidades de outros Ministérios				x	x			x		x
Entidades formadoras certificadas		x			x	x	x	x		
Empresas e outras organizações									x	x

Fonte: MTSSS, 2020

As Competências dos Alunos do Ensino Profissional e a Inserção no Mercado de Trabalho do
Século XXI

Os cursos de dupla certificação de nível secundário inserem-se no nível 4 do Quadro Nacional de Qualificação e está estruturado em 8 níveis, cada um definido por um conjunto de indicadores que especificam os resultados de aprendizagem correspondentes às qualificações nesse nível, em termos de Conhecimentos, Aptidões e Atitudes (DGES, 2013) (Tabela 3).

Tabela 3. Descritores dos níveis do Quadro Nacional de Qualificações

Níveis de qualificação	Níveis de educação e de formação	Resultados da aprendizagem correspondentes		
		Conhecimentos	Aptidões	Atitudes
1	2º ciclo do ensino básico	Gerais básicos	Básicas e tarefas simples	Trabalhar / estudar sob supervisão direta num contexto estruturado.
2	3.º ciclo do ensino básico (ensino regular / dupla certificação)	Factuais básicos numa área de trabalho ou de estudo	Cognitivas e práticas básicas Realização de tarefas e resolução de problemas simples	Trabalhar / estudar sob supervisão, com alguma autonomia.
3	Ensino secundário (prosseguimento de estudos)	Princípios, processos e conceitos gerais numa área de estudo / trabalho.	Cognitivas e práticas Realização de tarefas e resolução de problemas através de métodos, instrumentos, materiais e informações básicas	Executar tarefas numa área de estudo / trabalho. Adaptar-se às circunstâncias para resolução de problemas.
4	Ensino secundário (dupla certificação / prosseguimento de estudos c/estágio profissional)	Factuais e teóricos em contextos alargados numa área de estudo / trabalho.	Cognitivas e práticas para a resolução de problemas específicos numa área de estudo / trabalho.	Gerir a sua própria atividade em contextos de estudo / trabalho Supervisionar as atividades de rotina de terceiros, em contextos de estudo / trabalho.
5	Qualificação de nível pós - secundário não superior (prosseguimento de estudos)	Abrangentes, especializados, factuais e teóricos numa área de estudo / trabalho. Consciência dos limites desses conhecimentos.	Cognitivas e práticas Resolução de problemas abstratos, de forma criativa.	Gerir e supervisionar em contextos de estudo / trabalho imprevisíveis. Rever e desenvolver o seu desempenho e o de terceiros.
6	Licenciatura	Aprofundados numa área de estudo / trabalho. Compreensão crítica de teorias e princípios.	Avançadas Mestria e a inovação na resolução de problemas complexos e imprevisíveis numa área especializada de estudo / trabalho.	Gerir atividades ou projetos técnicos / profissionais complexos. Tomar decisões em contextos de estudo / trabalho imprevisíveis. Gerir o desenvolvimento profissional individual e coletivo.
7	Mestrado	Altamente especializados, numa área de estudo /	Especializadas Resolução de problemas relativos à	Gerir e transformar contextos de estudo / trabalho complexos,

As Competências dos Alunos do Ensino Profissional e a Inserção no Mercado de Trabalho do Século XXI

Níveis de qualificação	Níveis de educação e de formação	Resultados da aprendizagem correspondentes		
		Conhecimentos	Aptidões	Atitudes
		trabalho, para reflexão original e ou investigação. Consciência crítica relativa aos conhecimentos numa área e na interligação entre áreas.	investigação e ou inovação Desenvolver novos conhecimentos e procedimentos e integrar conhecimentos de diferentes áreas.	imprevisíveis e que exigem abordagens estratégicas novas. Contribuir para os conhecimentos e as práticas profissionais e, ou, para rever o desempenho estratégico de equipas.
8	Doutoramento	De ponta na vanguarda de uma área de estudo / trabalho e na interligação entre áreas.	Técnicas mais avançadas e especializadas Capacidade de síntese e de avaliação Resolução de problemas críticos na área da investigação / inovação Alargamento / redefinição de conhecimentos / práticas profissionais.	Autoridade, inovação, autonomia, integridade científica / profissional Compromisso de desenvolvimento de novas ideias / processos na vanguarda de contextos de estudo / trabalho, inclusive em matéria de investigação.

Fonte: adaptado de Portaria n.º 782/2009

2.7 Perfil Profissional para o Século XXI

No século XXI, ter um diploma já não significa ter garantia de emprego. O mercado de trabalho passou a ter outras exigências. As condições de empregabilidade implicam ter a capacidade de se adaptar aos diferentes tipos de trabalho que surgem com a evolução tecnológica, numa realidade global (Martinez & Peric, 2009).

A globalização e o crescimento do setor dos serviços; a alteração dos valores temporais, teóricos, estéticos e morais; a proximidade entre o desenvolvimento científico e a sua aplicabilidade prática, trouxeram várias mudanças importantes para o mercado de trabalho, principalmente, na substituição do conceito de emprego pelo conceito de trabalho; os profissionais do século XXI, passaram a depender de conhecimentos e capacitações que englobem o seu desenvolvimento profissional e pessoal. O trabalhador deve ser criativo, pensante, proactivo e preparado para agir e se adaptar as mudanças (Oliveira, 2017).

Por outro lado, por parte das empresas torna-se necessária uma flexibilização e uma reestruturação da gestão e organização do trabalho, conduzindo necessariamente à definição de um

perfil profissional mais compatível com a nova realidade e que dê resposta às necessidades das empresas.

Este perfil profissional baseia-se em três grandes grupos de habilidades: as cognitivas, que se traduzem no raciocínio lógico e abstrato, na resolução de problemas, na criatividade, na capacidade de compreensão, no sentido crítico e no conhecimento geral; as técnicas especializadas, que se refletem nos conhecimentos da informática, no domínio de línguas estrangeiras e na operação de equipamentos e processos de trabalho e as comportamentais/altitudinais, que se relacionam com habilidades pessoais, mobilizando a cooperação, a iniciativa, o empreendedorismo, a motivação, a responsabilidade, a ética e a consciência da necessidade de uma aprendizagem permanente, entre outras (Gondim, 2002).

Segundo a OCDE a resposta passa pelo desempenho de três capacidades básicas: inovação, adaptação e aprendizagem (Alexim, Lucia, & Lopes, 2003).

Para alguns autores, essa resposta passa pelas competências técnicas, capacidade de decisão, comunicação oral e escrita e trabalho em equipa (Martinez & Peric, 2009).

O conhecimento científico e tecnológico desenvolve-se a um ritmo de tal forma intenso que somos confrontados diariamente com um crescimento exponencial de informação a uma escala global. As questões relacionadas com identidade e segurança, sustentabilidade, interculturalidade, inovação e criatividade estão sempre presentes. Importa, por isso, criar condições de formação adequadas a esta nova realidade que consigam encontrar o equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico: trata-se de formar cidadãos autónomos, responsáveis e ativos.

2.8 Referenciais Internacionais de Competências para o Século XXI

Da análise de diferentes referenciais de competências para o século XXI, elaborados por organizações públicas internacionais (UE, OCDE, UNESCO) e por organizações privadas, pode constatar-se que todos mencionam a necessidade de competências nas áreas da colaboração, comunicação e tecnologias de informação e comunicação (TIC) e aptidões sociais e/ou culturais. Além disso, a maioria dos referenciais apresenta ainda, como competências a ter em consideração, a criatividade, o pensamento crítico, a resolução de problemas e a produtividade.

As Competências dos Alunos do Ensino Profissional e a Inserção no Mercado de Trabalho do Século XXI

Face à natureza complexa e interdisciplinar das competências, a maioria dos referenciais recomenda a sua integração ao longo do currículo.

Também foi possível elaborar uma lista de dez competências agrupadas em quatro categorias: as competências para o século XXI (Binkley, et al., 2012) (Tabela 4).

Tabela 4. Dez competências para o século XXI

Categorias	Competências para o século XXI
Modos de pensar	1. Criatividade e inovação
	2. Pensamento crítico, resolução de problemas, tomada de decisões
	3. Aprender a aprender, metacognição
Modos de trabalhar	4. Comunicação
	5. Colaboração
Ferramentas de trabalho	6. Literacia de informação
	7. Literacia TIC
Viver no Mundo	8. Cidadania - global e local
	9. Vida e carreira
	10. Responsabilidade pessoal e social

Fonte: adaptado de Binkley, et al., 2012

Em 2016, a OCDE, definiu um quadro emergente da Educação 2030 que procurou delinear o futuro da educação e das competências, numa primeira fase, no currículo escolar do ensino secundário, definindo quatro máximas integrantes (Faria, Rodrigues, Perdigão, & Ferreira, 2017):

- a evolução do tradicional currículo disciplinar deve ser agilizada para criar conhecimento e compreensão para o século XXI.
- as capacidades, atitudes e valores que moldam o comportamento humano devem ser repensados, para combater os comportamentos discriminatórios captados na escola e na família.
- um elemento essencial da aprendizagem moderna é a habilidade em refletir sobre a forma como se aprende melhor.
- cada aluno deve esforçar-se por alcançar um pequeno conjunto de competências-chave, como a competência para agir de forma autónoma.

Propõe-se um novo modelo conceptual da competência global definida como a combinação de dimensões interligadas do conhecimento e da compreensão, de capacidades e atitudes, sujeitas às

condições estabelecidas pela valorização da dignidade humana e da diversidade cultural. Considera-se que são estes os alicerces para aprender e continuar a aprendizagem ao longo da vida. É, por isso, imprescindível a formação de cidadãos democráticos e conscientes dos seus direitos e deveres, onde o talento, a criatividade, a flexibilidade e a formação ao longo da vida são fundamentais (Martinez & Peric, 2009)

A recomendação 2006/962/CE do Parlamento Europeu e do Conselho europeu, de 18 de dezembro de 2006, relativa às competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (Recomendação 2006/962/CE) identifica oito competências que combinam conhecimento, capacidades e atitudes, consideradas como necessárias para a realização e desenvolvimento pessoal, a cidadania ativa, a inclusão social e o emprego no século XXI: comunicação na língua materna; comunicação numa língua estrangeira; competência matemática, científica e tecnológica; competência digital; aprender a aprender; competências sociais e cívicas; espírito de iniciativa e espírito empresarial; sensibilidade e expressão culturais (Fig. 4).

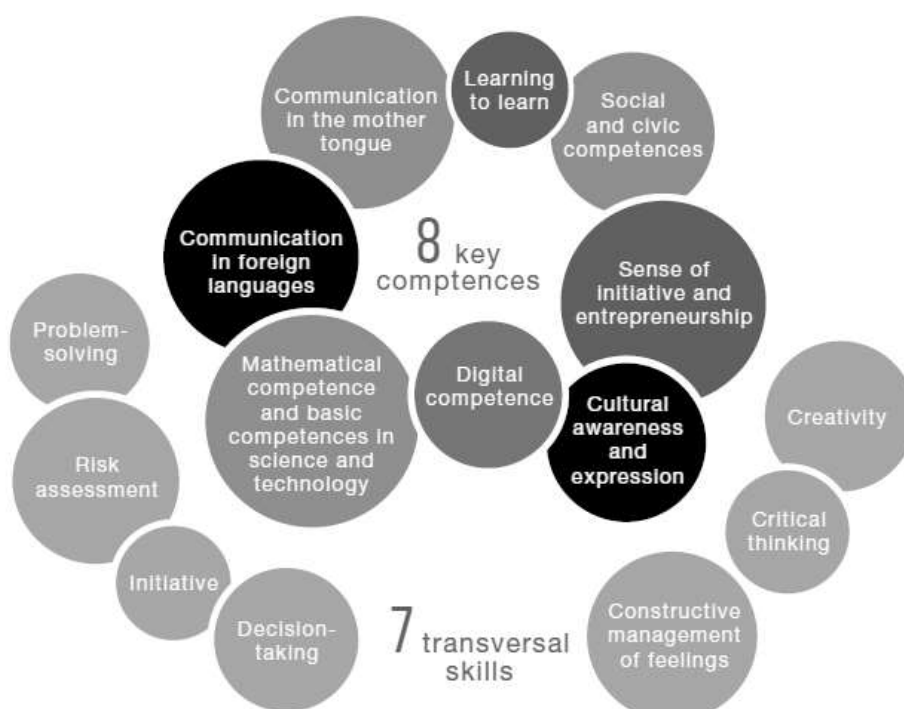


Figura 4. Competências-chave e aptidões transversais

Fonte: Faria et al., 2017

As Competências dos Alunos do Ensino Profissional e a Inserção no Mercado de Trabalho do Século XXI

O Center for Curriculum Redesign (CCR) apresentou, em 2015, as quatro dimensões da educação e as competências a desenvolver para o sucesso dos alunos. Esse perfil de aluno para o século XXI define espaços em que educadores, especialistas e responsáveis pela elaboração do currículo, decisores políticos e aprendentes podem estabelecer o que deve ser aprendido, no seu contexto e para o seu futuro (Faria et al., 2017).

As quatro dimensões apresentadas são o conhecimento (o que sabemos e compreendemos), as aptidões (como usamos o que sabemos), a personalidade/caráter (como nos comportamos e no integramos no mundo) e a metacognição (como refletimos sobre a nossa própria aprendizagem e nos adaptamos às situações) (Fig.5).

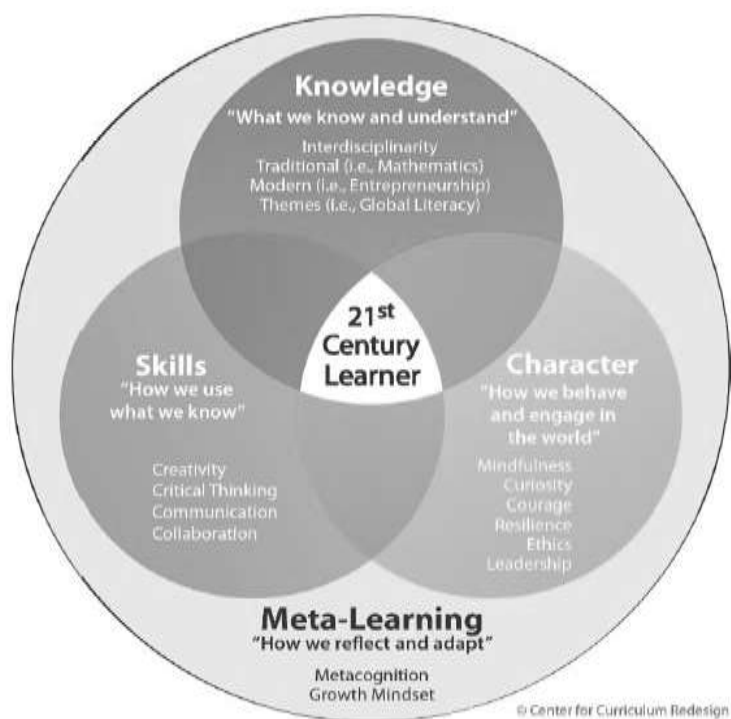


Figura 5. Dimensões da aprendizagem do aluno.

Fonte: Faria et al., 2017

2.9 Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória em Portugal

Face à realidade atual, torna-se inevitável a definição de um perfil do aluno adequado aos desafios colocados pela sociedade contemporânea, para o qual devem convergir todas as

aprendizagens, garantindo-se a intencionalidade educativa associada às diferentes opções de gestão do currículo (Despacho n.º 6478/2017).

A intenção é munir todos os jovens que concluem a escolaridade obrigatória de “um conjunto de competências, entendidas como uma interligação entre conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, que os torna aptos a investir, permanentemente, ao longo da vida, na sua educação e a agir de forma livre, porque informada e consciente, perante os desafios sociais, económicos e tecnológicos do mundo atual” (Despacho n.º 6478/2017).

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, vem definir os valores, competências e princípios que devem orientar a aprendizagem, em todas as escolas e em todas as vertentes de ensino (Oliveira Martins et al., 2017).

Pretende-se que os jovens, após 12 anos de escolaridade, se tornem cidadãos dotados de literacia cultural, científica e tecnológica que lhes permita analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas. Devem ser capazes de pensar crítica e autonomamente, ser criativos, ter competências de trabalho colaborativo e capacidades de comunicação.

Este perfil tem uma conceção humanista, baseada numa sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais (Carvalho & Moraes, 2017).

O perfil dos alunos apresenta duas características fundamentais: a abrangência e a transversalidade e está estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências.

2.9.1 Princípios, Visão e Valores

A ação educativa deve pautar-se pelos Princípios e pela Visão, com vista ao desenvolvimento dos Valores e das Competências que levem a uma preparação para a incerteza, mudança, diversidade e, principalmente, ao desenvolvimento da vontade, da capacidade e do conhecimento que permitam ao indivíduo aprender ao longo da vida (Oliveira Martins et al., 2017).

Partindo de uma base humanista de uma sociedade que se centra na pessoa e na dignidade humana, o saber terá que estar no centro de um processo educativo que desenvolva a capacidade de aprendizagem, numa escola que se pretende inclusiva. De igual modo, a coerência, a

flexibilidade, a adaptabilidade e a ousadia têm que fazer parte da Ação educativa, por forma a conseguir preparar para a realidade e para a adaptação a novos contextos. “O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória permite fazer face à evolução em qualquer área do saber e ter estabilidade para que o sistema se adeque e produza efeitos”, (Oliveira Martins et al., 2017, p.14).

A cultura de escola deve pautar-se por valores como a responsabilidade e integridade; a excelência e exigência; a curiosidade, reflexão e inovação; a cidadania e participação e a liberdade. Nas atividades de aprendizagem, os jovens devem ser incentivados a por em prática estes valores.

Concluindo, pretende-se que o jovem seja um cidadão proactivo, livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia, capaz de tomar decisões fundamentadas e de lidar com a mudança e com a incerteza. Que tenha capacidade de comunicar e trabalhar em equipa, reconhecendo a importância conjunta das diferentes áreas do saber e da aprendizagem ao longo da vida. Que seja um cidadão com respeito pelos direitos, liberdades e garantias em que a sociedade democrática assenta, que valorize o respeito pela dignidade humana e que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social (Oliveira Martins et al., 2017).

2.9.2 Áreas de Competência

O termo competência apresenta uma enorme diversidade conceptual e resulta, por vezes, da tradução de diferentes termos em inglês, como “Sail”, “competente” ou ainda “competência” (Faria et al. 2017).

A noção adotada no perfil do aluno é ampla e transversal: as áreas de competências são complementares, não existindo qualquer hierarquia entre elas; são transversais, dado que por um lado, nenhuma delas corresponde a uma área curricular específica e, por outro lado, em cada área curricular estão necessariamente envolvidas múltiplas competências, teóricas e práticas (Faria et al., 2017).

A aquisição de competências não resulta da soma de conhecimentos, capacidades e atitudes, mas sim do desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em diferentes contextos. Implica ter a capacidade de mobilizar adequadamente conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los de forma apropriada num determinado contexto: significa ter a capacidade de ajustar os conhecimentos a cada situação (Faria et al. 201,7).

As competências podem ser de natureza diferente: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática. Uma ação humana pode mobilizar competências de natureza diferente.

De acordo com Faria et al. (2017) o quadro concetual proposto pela OCDE para a educação em 2030 valoriza a aquisição de competências passando pela combinação complexa de conhecimentos, capacidades ou aptidões e atitudes que permitem ao indivíduo agir de acordo com cada contexto (Fig.6).

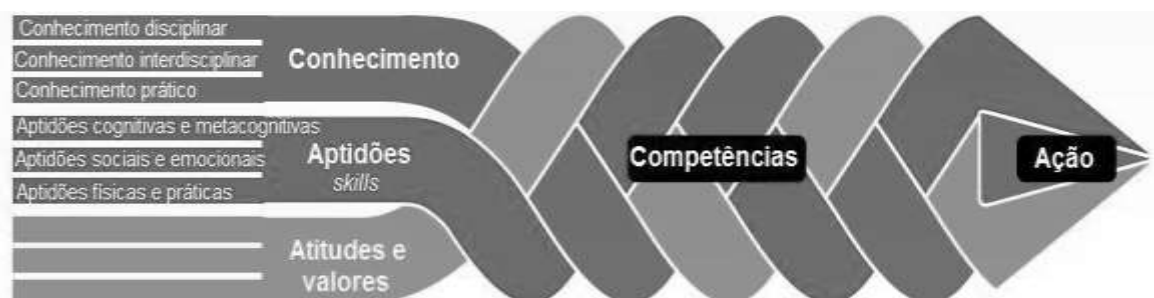


Figura 6. Quadro conceitual da OCDE da educação para 2030.

Fonte: Faria et al., 2017

As competências são determinantes no perfil dos alunos, numa perspetiva de construção coletiva que lhes permitirá apropriarem-se da vida, nas dimensões do belo, da verdade, do bem, do justo e do sustentável, no final de 12 anos de escolaridade obrigatória (Oliveira Martins et al., 2017).

No Perfil do Aluno são consideradas as seguintes áreas de desenvolvimento e aquisição das competências: linguagens e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; saber científico, técnico e tecnológico e consciência e domínio do corpo (Oliveira Martins et al., 2017).

Cada área de competências implica diferentes capacidades, exemplificadas em descritores operativos. Estes descritores são baseados em resultados de aprendizagens que se pretende tenham sido obtidos durante os 12 anos da escolaridade obrigatória.

Os descritores identificados no Perfil do Aluno, considerados mais relevantes em cada área, são sintetizados na Tabela 5.

Tabela 5. Síntese de descritores para competências do perfil do aluno

Competências	Descritores Operativos
Comunicação	saber escutar
	saber expressar-se
	saber apresentar em público
	saber questionar e argumentar
	saber usar diferentes meios para comunicar
Informação	saber pesquisar
	saber selecionar a informação
	saber analisar a informação
	saber organizar a informação
Raciocínio e resolução de problemas	conseguir encontrar soluções para novas situações
	conseguir tomar decisões
Pensamento crítico e pensamento criativo	tomar posições de forma fundamentada
	imaginar diferentes maneiras de fazer as coisas, de forma imaginativa e inovadora
	estar aberto a novas ideias
Relacionamento interpessoal	trabalhar em equipa
	aceitar diferentes pontos de vista
	respeitar o outro
Desenvolvimento pessoal e autonomia	desenvolver confiança em si próprio
	ter motivação para aprender
	ser persistente, para atingir os seus próprios objetivos de vida
Bem-estar, saúde e ambiente	adotar comportamentos que promovem a saúde e o bem-estar individual e da sociedade
	contribuir para a construção de um futuro sustentável
Sensibilidade estética e artística	reconhecer as diferentes manifestações culturais
	desenvolver o sentido estético
Saber científico, técnico e tecnológico	procurar informação e aplicar conhecimentos adquiridos na tomada de decisões informadas
	compreender processos e fenómenos científicos e tecnológicos
	planear as etapas do trabalho

Competências	Descritores Operativos
Consciência e domínio do corpo	reconhecer a importância das atividades motoras para o desenvolvimento físico, psicossocial, estético e emocional
	realizar atividades motoras, locomotoras, não-locomotoras e manipulativas

Fonte: adaptado de Oliveira Martins et al., 2017

Tendo em conta que a ação educativa visa a concretização das aprendizagens, caberá à escola encontrar a melhor forma para que se produza uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes, que permitam desenvolver as competências previstas no Perfil dos Alunos ao longo da escolaridade obrigatória (Oliveira Martins et al., 2017).

2.10 Estudos anteriores

Apesar da importância de que esta temática se reveste não existem muitos estudos que se tenham debruçado sobre a mesma. Apesar disso, nos últimos anos é possível encontrar alguns estudos que abordam algumas das vertentes da problemática que se pretende abordar neste estudo, embora se refiram, a situações específicas de determinado estabelecimento de ensino ou região geográfica, ao contrário do presente estudo, onde não foram estipuladas limitações desse tipo.

No estudo de Magalhães (2014), relativamente à opção de continuar a estudar através da formação profissional, as principais motivações reveladas pelos alunos foram os conhecimentos para melhorar o desempenho da profissão; a aquisição de um diploma/certificado; a alternativa ao desemprego. Quanto à avaliação do curso, verificou-se que a preparação para um futuro emprego foi considerada média/alta e a preparação para o ensino superior média/baixa. De um modo geral, os níveis de satisfação em relação ao curso são bastante elevados e os respondentes valorizam a componente prática da formação, no entanto, apenas 15% consideraram que os cursos do ensino profissional estão adaptados as exigências atuais do mercado de trabalho (Magalhães, 2014).

Numa outra abordagem, onde se pretendeu conhecer as razões que levam os jovens a optar pelo ensino secundário profissional, concluiu-se que estes procuram formações menos teóricas, mais específicas e mais técnicas; pretendem concluir o 12º ano de escolaridade mais facilmente e desejam uma preparação para o mercado de trabalho, demonstrando que, em muitos casos, os

amigos, os professores, os pais, e outros familiares, tem grande influência nesta decisão (Lemos, 2015).

Uma boa preparação para ingressar no mundo do trabalho, o gosto pela área profissional do curso e a aprendizagem de uma profissão, são os três motivos principais apresentados num estudo conduzido por Santos (2016) onde a influência e o conselho de familiares também são relevantes. O facto de os cursos profissionais oferecerem mais saídas de emprego a alunos que não pretendem prosseguir estudos superiores, torna-se também significativo, no momento de tomada de decisão (Santos, 2016).

A maioria dos alunos não se mostrou dececionada com a formação que escolheu, relativamente às expectativas que tinham à entrada do curso. Reconhecem uma muito boa preparação para ingressar no mundo do trabalho, mas não tanto para o ensino superior. Apesar disso, cerca de um terço dos jovens inquiridos pretende continuar os estudos. Constatou-se ainda que os conhecimentos de cultura geral adquiridos com a frequência dos cursos foram avaliados como suficientes (Santos, 2016).

Ainda acerca da opção de frequência de um curso profissional, Medeiros (2019) conclui que os alunos mostram gosto pela área profissional do curso, para além de valorizarem a rápida integração no mercado de trabalho e mostram-se agradados com o sistema de ensino DUAL que concilia a teoria com a prática em contexto de trabalho. A grande maioria afirmou não ter sido influenciada nesta decisão, embora alguns alunos tenham admitido ter tido a influência dos pais/encarregados de educação e de amigos. A quase totalidade dos alunos afirmou estar satisfeita ou completamente satisfeita com o curso que frequentava, demonstrando um elevado grau de satisfação (Medeiros, 2019).

2. METODOLOGIA

Para concretizar os objetivos definidos, foi realizado um estudo empírico baseado na metodologia quantitativa que recorreu à aplicação de inquérito por questionário.

Optou-se pela utilização de inquérito por questionário por dar a possibilidade de obter um maior número de dados quantificáveis e de, através do tratamento estatístico dos resultados, relacionar variáveis e explicar fenómenos estatísticos (Ferreira & Campos, 2017).

Por outro lado, face ao elevado número de indivíduos que constituem o público alvo, optou-se pela construção de um questionário, visto que permite atingir um grande número de pessoas, mesmo que estejam geograficamente dispersas, permitindo ainda garantir o anonimato das respostas (Ferreira & Campos, 2017).

O estudo foi realizado de acordo com uma planificação que previa as etapas que se apresentam, esquematicamente, na Figura 7.

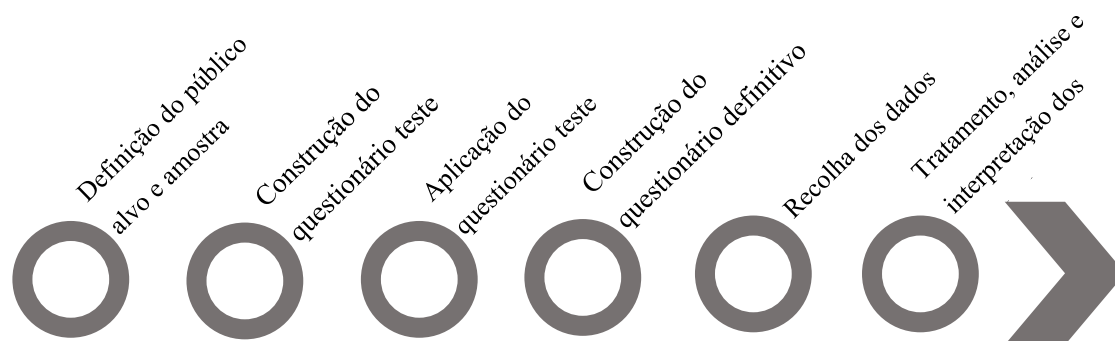


Figura 7. Etapas previstas para o estudo empírico

Fonte: elaborada pela autora.

3.1 Público alvo e amostra

O público alvo, neste estudo, consistiu nos alunos e ex-alunos dos cursos de dupla certificação do ensino secundário, designadamente, dos cursos profissionais e dos cursos de aprendizagem.

No ano letivo 2018/2019, dos 378.583 alunos a frequentar o ensino secundário, público e privado, 34,27% encontravam-se matriculados em cursos de dupla certificação, num total de 129.726 alunos. Destes, 110.184 (85%) estavam inscritos em cursos profissionais e 19.542 (15%)

nos cursos de aprendizagem (DGEEC, 2020). Esta população era constituída maioritariamente por elementos do sexo masculino (cerca de 60%).

Segundo Israel (1992), para uma população superior a 100.000, uma amostra mínima de 204 respondentes permite um nível de precisão de $\pm 7\%$, com um nível de confiança de 95% e $P = 0,5$, ora a amostra deste estudo é constituída 258 respondentes, o que a situa nos níveis referidos (Tabela 6).

Tabela 6. Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válidos	258	100,0
	Excluídos	0	0,0
	Total	258	100,0

3.2 Construção do questionário

Após a revisão da literatura, não se encontraram estudos que abordassem, especificamente, esta problemática, não existindo, portanto, instrumentos de análise adequados ao estudo. Tornou-se, então, necessária a criação de um instrumento que se ajustasse à prossecução dos objetivos propostos, de modo a obterem-se dados que permitissem encontrar respostas para as questões relevantes definidas para esta investigação.

No entanto, instrumentos utilizados em dois estudos publicados acabaram por servir de ponto de partida (Magalhães, 2014; Santos, 2016). Foram ainda tidos em consideração os artigos referidos na revisão da literatura, nomeadamente nos aspetos em que, mesmo de modo mais superficial ou específico, estão relacionados com a investigação que se pretende desenvolver.

Para além dos estudos referidos anteriormente, a construção do questionário teve por base o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Oliveira Martins et al., 2017), nomeadamente, no que se refere às competências definidas.

Na elaboração das questões tivemos em conta o público alvo a que se destinavam, procurando utilizar-se uma linguagem acessível, clara e precisa, organizadas de acordo com uma sequência lógica e contextualizada (Ferreira & Campos, 2017). Daí a opção do uso da designação de curso

profissional de nível 4 ou, simplesmente, de curso profissional ao invés de curso de dupla certificação de ensino secundário.

Optou-se apenas por questões de reposta fechada dada a facilidade de aplicação de análises estatísticas para análise das respostas (Hill & Hill, 2008).

O questionário é composto por um total de 83 itens, repartidas por seis secções (anexo 1). Foram utilizadas escalas nominais e ordinais com uma ordenação numérica das categorias, nalguns casos com número ímpar de alternativas, nos casos em que se justificam e noutros, considerados mais sensíveis, com número par, para evitar a tendência para a resposta central (Hill & Hill, 2008).

Na primeira secção, fez-se a caracterização do respondente, no que se refere ao sexo e à idade. Para a idade utilizou-se uma escala nominal e uma escala de intervalos, de 16 a 18 e de 19 a 23 anos e de 24 a 34 anos, respetivamente. A seguir, ainda nesta secção, foi indagada a situação escolar / profissional do respondente de forma a apurar se se tratava de um aluno ou de um ex-aluno de um curso de dupla certificação. Dependendo da resposta, os atuais alunos passavam à secção seguinte, enquanto os ex-alunos respondiam à questão sobre a sua situação atual, a fim de saber há quanto tempo terminaram o curso, definido pelos seguintes intervalos: há menos de 1 ano; entre 1 e 3 anos e há mais de três anos. Ainda para os ex-alunos, questionou-se qual a situação profissional atual: empregado na área do curso; empregado fora da área do curso; desempregado; a estudar, tendo-se optado por uma escala nominal.

Na segunda secção, procurou-se conhecer os motivos que levaram à decisão de frequentar um curso profissional. Esta secção incluía 11 itens em que se solicitava aos respondentes que estabelecessem a respetiva classificação quanto ao grau de importância de cada um deles numa escala de Likert de quatro pontos: 1 – nada importante; 2 – pouco importante; 3 – bastante importante; 4 – muito importante.

A terceira secção destinava-se a solicitar aos respondentes que avaliassem o curso relativamente a 8 itens, mais uma vez numa escala de Likert de 4 pontos de modo a evitar a opção pela tendência central.

Nas quarta e quinta secções, competências vs. desempenho profissional e competências adquiridas, respetivamente, pedia-se aos inquiridos que, de 29 descritores operativos que implicam as capacidades consideradas mais relevantes em cada área de competências, definida no Perfil dos

Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, classificassem estes descritores (designados no questionário por competências) quanto ao grau de importância para o seu desempenho profissional e quanto ao nível que consideravam ter alcançado / estar a alcançar com a frequência do curso. A escala utilizada foi ordinal, com um número par de alternativas (1 – nada importante; 2 – pouco importante; 3 – bastante importante; 4 – importantíssima).

Nestas duas secções (quarta e quinta), cujos aspetos a classificar eram os mesmos, foi alterada a ordem dos descritores, de forma a avaliar a fiabilidade, em termos de consistência das respostas (Hill & Hill, 2008).

Por último, na sexta secção, os respondentes foram colocados perante três questões que visam perceber as suas expectativas no início do curso; a maior ou menor concretização das mesmas e, finalmente, se tomariam a mesma decisão de frequentar um curso profissional, caso pudessem voltar atrás, com a possibilidade de resposta sim/não.

3.3 Validação do questionário – teste piloto

Após a elaboração do questionário, com vista à validação do mesmo, foi solicitada a apreciação do mesmo por três especialistas que consideraram “ser um instrumento completo e consistente para o estudo que aborda”.

O último passo da validação consistiu em efetuar um pré-teste ao instrumento, através de um grupo de informantes com características idênticas aos dos respondentes finais tendo-se obtido 23 respostas válidas. Com os dados obtidos, analisou-se a consistência interna do instrumento, ou seja, a análise da exatidão do método de medição (Chaer, Diniz, & Ribeiro, 2011).

Nesta análise, realizada através do coeficiente de Alpha de Cronbach (α) obteve-se o valor de 0,969 (Tabela 7) o que permitiu concluir acerca do nível de fiabilidade e, portanto, de consistência interna (Marôco & Garcia-Marques, 2006).

Tabela 7. Resultado do Alpha de Cronbach

Alfa de Cronbach	Nº de itens
0,969	75

Numa escala entre zero e um, quanto mais próximo o valor do α se aproximar de um, mais consistente e, conseqüentemente, mais fiável é o instrumento. De acordo com Hill & Hill (pág. 149) acima de 0,90 é considerado "Excelente"; entre 0,08 e 0,9 "Bom"; entre 0,7 e 0,8 "Razoável"; entre 0,60 e 0,7 "Fraco" e inferior a 0,6 "Inaceitável" (Hill & Hill, 2008; Marôco & Garcia-Marques, 2006).

Havendo dúvidas sobre se a extensão do questionário influenciava a qualidade do instrumento (Marôco & Garcia-Marques, 2006), foram realizadas estatísticas de confiabilidade, através do Alfa de Cronbach, à primeira e à segunda parte do instrumento (38 itens antes e 37 depois) e o valor obtido foi, respetivamente 0,918 e 0,974, verificando-se que as covariâncias inter pares são relativamente homogêneas (Tabela 8).

Relativamente ao coeficiente de Spearman-Brown, avaliado no intervalo entre -1 e 1 e que considera que quanto mais os valores se aproximam de 1 ou -1, mais forte é a relação entre as variáveis (Marôco & Garcia-Marques, 2006), apurou-se um valor de 0,877, tanto para o comprimento igual, como para o comprimento desigual, por outro lado, o valor encontrado para o coeficiente das duas metades de Guttman, foi igualmente de 0,877.

Foram, portanto, obtidos valores coincidentes seja pelo método de Spearman-Brown, seja pelo método de Guttman, o que veio revelar que a extensão do questionário não constituía um problema, já que, quanto mais elevadas forem as correlações entre os itens, maior é a homogeneidade dos mesmos e maior é a consistência com que medem o mesmo constructo teórico (Marôco & Garcia-Marques, 2006) (Tabela 8).

Tabela 8. Teste de confiabilidade relativamente à extensão do questionário

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	0,918
		Nº de itens	38 ^a
	Parte 2	Valor	0,974
		Nº de itens	37 ^b
	Nº total de itens		75
Correlação entre formas			0,782
Coeficiente de Spearman-Brown	Comprimento igual		0,877
	Comprimento desigual		0,877
Coeficiente das duas metades de Guttman			0,877

Após estes procedimentos e com uma pequena revisão derivada do pré-teste, considerou-se validado o questionário e em condições de ser aplicado, eficazmente, na pesquisa. Da revisão resultou ainda ter-se acrescentado um novo item às secções 4 e 5 de modo a evitar que uma das dimensões tivesse apenas um item. A versão final do questionário é apresentada no Anexo 1.

3.4 Validação final do questionário

Os resultados referentes aos motivos que levaram à frequência de um curso de dupla certificação, a avaliação do curso, as competências consideradas fundamentais para o desempenho profissional e as competências adquiridas foram obtidos através das respostas a 77 itens, de quatro secções, aos quais foi realizado um estudo de confiabilidade (Tabela 9) que permitiu, mais uma vez, concluir que o questionário apresenta uma fiabilidade elevada e consistente.

Tabela 9. Resultados do Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	Nº de itens
0,979	77

Foram também realizadas estatísticas de confiabilidade (Tabela 10), através do Alfa de Cronbach, à primeira e à segunda parte do questionário, cujos resultados de 0,940 e 0,982, respetivamente, permitiram inferir uma homogeneidade relativamente às covariâncias inter pares.

Por outro lado, os valores de fidelidade, tanto pelo coeficiente de Spearman-Brown, (0,874) como pelo coeficiente das duas metades de Guttman (0,863), tendem a coincidir, o que mostra uma forte consistência e relação entre os itens e uma homogeneidade dos mesmos (Marôco & Garcia-Marques, 2006).

Tabela 10. Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	0,940
		Nº de itens	39 ^a
	Parte 2	Valor	0,982
		Nº de itens	38 ^b
	Nº total de itens		
Correlação entre formas			0,777
	Comprimento igual		0,874

Coeficiente de Spearman-Brown	Comprimento desigual	0,874
Coeficiente das duas metades de Guttman		0,863

Após esta análise da globalidade dos itens, semelhante estudo foi efetuado para cada uma das secções cujos resultados se apresentam na Tabela 11.

Verificou-se que o menor valor obtido foi para a secção relacionada com os motivos que levaram à opção pelo curso (0,764), todos os outros estão acima de 0,92, o que permite confirmar as conclusões anteriores de uma forte consistência, relação e homogeneidade entre os itens.

Tabela 11. Resultados do Alfa de Cronbach por secção

Secção	Alfa de Cronbach	Nº de itens
Secção 2 – Motivos que levaram à opção pelo curso.	0,764	11
Secção 3 – Avaliação do curso.	0,921	8
Secção 4 – Competências vs. desempenho profissional.	0,974	29
Secção 5 – Competências alcançadas.	0,981	29

3.5 Cálculo das Dimensões (componentes)

Na determinação das componentes (dimensões), resultantes de vários indicadores, o cálculo foi realizado recorrendo à análise fatorial pelo método dos componentes principais com um único componente, constituindo os scores individuais, as pontuações individuais da dimensão. Este processo assegura os pressupostos enunciados por (Saris & Gallhofer, 2007):

- A verificação da consistência interna é avaliada através do Alpha de Cronbach;
- O processo assegura a ponderação dos itens utilizados no cálculo;
- A variância explicada quantifica a qualidade da variável obtida (>0,5 (50%) é aceitável e tanto melhor quanto mais próximo de 1).

3.5.1 Competências vs desempenho profissional

Seguindo a opção apresentada anteriormente procedeu-se ao cálculo das dimensões referentes às competências consideradas necessárias para assegurar o desempenho profissional previsto no perfil do aluno. Conforme se pode verificar na tabela 12, obtiveram-se valores elevados para as

As Competências dos Alunos do Ensino Profissional e a Inserção no Mercado de Trabalho do
Século XXI

médias dos diferentes itens (todos acima de 3,4); os valores do Alpha de Cronbach são superiores a 0,80 para todas as dimensões e variância explicada varia entre 67 e 97%. para todas as dimensões. Estes resultados mostram a qualidade das dimensões e a importância dos itens que as compõem (Sarís & Gallhofer, 2007).

Tabela 12. Competências vs. desempenho profissional

Dimensão	Itens (indicadores)	Média	Desvio-padrão	Alpha Cronbach	Pesos fatoriais	Variância explicada
S4.COM	1. saber escutar	3,53	0,624	0,876	0,817	67,172
	2. saber expressar-se	3,51	0,606		0,863	
	3. saber apresentar em público	3,44	0,688		0,774	
	4. saber questionar e argumentar	3,39	0,676		0,850	
	5. saber usar diferentes meios para comunicar	3,46	0,618		0,791	
S4.INF	1. saber pesquisar	3,51	0,625	0,924	0,856	81,366
	2. saber selecionar a informação	3,42	0,655		0,922	
	3. saber analisar a informação	3,51	0,656		0,934	
	4. saber organizar a informação	3,52	0,643		0,893	
S4.RRP	1. conseguir encontrar soluções para novas situações	3,47	0,661	0,812	0,918	84,189
	2. conseguir tomar decisões	3,46	0,660		0,918	
S4.PCC	1. tomar posições de forma fundamentada	3,37	0,689	0,838	0,853	75,888
	2. imaginar diferentes maneiras de fazer as coisas, de forma imaginativa e inovadora	3,45	0,683		0,898	
	3. estar aberto a novas ideias	3,56	0,584		0,862	
S4.REL	1. trabalhar em equipa	3,55	0,665	0,868	0,881	79,383
	2. aceitar diferentes pontos de vista	3,55	0,611		0,895	
	3. respeitar o outro	3,68	0,593		0,896	
S4.DPA	1. desenvolver confiança em si próprio	3,56	0,647	0,872	0,862	79,808
	2. ter motivação para aprender	3,54	0,643		0,904	
	3. ser persistente, para atingir os seus próprios objetivos de vida	3,57	0,615		0,913	
S4. BSA	1. adotar comportamentos que promovem a saúde e o bem-estar individual e da sociedade	3,48	0,679	0,830	0,925	85,501
	2. contribuir para a construção de um futuro sustentável	3,48	0,661		0,925	

As Competências dos Alunos do Ensino Profissional e a Inserção no Mercado de Trabalho do
Século XXI

Dimensão	Itens (indicadores)	Média	Desvio-padrão	Alpha Cronbach	Pesos fatoriais	Variância explicada
S4.SEA	1. reconhecer as diferentes manifestações culturais	3,35	0,708	0,809	0,917	84,035
	2. desenvolver o sentido estética	3,26	0,759		0,917	
S4.SCT	1. procurar informação e aplicar conhecimentos adquiridos na tomada de decisões informada	3,46	0,655	0,862	0,893	78,544
	2. compreender processos e fenómenos científicos e tecnológicos	3,29	0,702		0,856	
	3. planear as etapas do trabalho	3,43	0,681		0,909	
S4.CDC	1. reconhecer a importância das atividades motoras para o desenvolvimento físico, psicossocial, estético e emocional	3,38	0,686	0,970	0,985	97,099
	2. realizar atividades motoras, locomotoras não-locomotoras e manipulativas	3,37	0,684		0,985	

Legenda: COM – Comunicação; INF – Informação; RRP – Raciocínio e resolução de problemas; PCC – Pensamento crítico e pensamento criativo; REL – Relacionamento interpessoal; DPA – Desenvolvimento pessoal e autonomia; BSA – Bem-estar, saúde e ambiente; SEA – Sensibilidade estética e artística; SCT – Saber científico, técnico e tecnológico; CDC – Consciência e domínio do corpo.

3.5.2 Competências adquiridas com o curso

Na tabela 13, apresentam-se os valores das dimensões das competências adquiridas no final do curso. Os resultados obtidos (Alpha de Cronbach superior a 0,769 para todas as dimensões, Médias dos itens superior a 3,2 e variância explicada entre 70% e 98%) mostram a qualidade das dimensões e a importância dos itens que as compõem (Saris & Gallhofer, 2007).

Tabela 13. Competências adquiridas com o curso

Dimensão	Itens (indicadores)	Média	Desvio-padrão	Alpha Cronbach	Pesos fatoriais	Variância explicada
S5.COM	1. saber apresentar em público	3,29	0,761	0,894	0,827	70,406
	2. saber escutar	3,43	0,698		0,827	
	3. saber expressar-se	3,38	0,719		0,870	
	4. saber questionar e argumentar	3,31	0,708		0,842	
	5. saber usar diferentes meios para comunicar	3,41	0,696		0,828	

As Competências dos Alunos do Ensino Profissional e a Inserção no Mercado de Trabalho do
Século XXI

Dimensão	Itens (indicadores)	Média	Desvio- padrão	Alpha Cronbach	Pesos fatoriais	Variância explicada
S5.INF	1. saber analisar a informação	3,35	0,625	0,928	0,911	82,336
	2. saber organizar a informação	3,41	0,655		0,900	
	3. saber pesquisar	3,41	0,656		0,884	
	4. saber selecionar a informação	3,42	0,643		0,934	
S5.RRP	1. conseguir encontrar soluções para novas situações	3,33	0,662	0,823	0,922	85,003
	2. conseguir tomar decisões	3,37	0,706		0,922	
S5.PCC	1. estar aberto a novas ideias	3,47	0,667	0,868	0,899	79,136
	2. imaginar diferentes maneiras de fazer as coisas, de forma imaginativa e inovadora	3,39	0,670		0,883	
	3. tomar posições de forma fundamentada	3,39	0,710		0,862	
S5.REL	1. aceitar diferentes pontos de vista	3,50	0,619	0,889	0,908	82,258
	2. respeitar o outro	3,55	0,666		0,925	
	3. trabalhar em equipa	3,48	0,729		0,888	
S5.DPA	1. desenvolver confiança em si próprio	3,33	0,767	0,874	0,889	79,967
	2. ser persistente, para atingir os seus próprios objetivos de vida	3,39	0,721		0,902	
	3. ter motivação para aprender	3,43	0,698		0,892	
S5. BSA	1. contribuir para a construção de um futuro sustentável	3,30	0,706	0,831	0,925	85,545
	2. adotar comportamentos que promovem a saúde e o bem-estar individual e da sociedade	3,30	0,696		0,925	
S5.SEA	1. desenvolver o sentido estético	3,22	0,746	0,769	0,901	81,235
	2. reconhecer as diferentes manifestações culturais	3,20	0,756		0,901	
S5.SCT	1. compreender processos e fenómenos científicos e tecnológicos	3,20	0,704	0,839	0,864	75,684
	2. planear as etapas do trabalho	3,39	0,704		0,872	
	3. procurar informação e aplicar conhecimentos adquiridos na tomada de decisões informada	3,35	0,680		0,874	
S5.CDC	1. reconhecer a importância das atividades motoras para o desenvolvimento físico, psicossocial, estético e emocional	3,26	0,721	0,981	0,991	98,125
	2. realizar atividades motoras, locomotoras, não-locomotoras e manipulativas	3,25	0,718		0,991	

3.6 Recolha de Dados

Com o instrumento de pesquisa validado, foram, contactados estabelecimentos de ensino público, escolas profissionais e centros de formação profissional do IEF, IP, predominantemente do distrito de Santarém, através de uma mensagem de correio eletrónico onde se explicavam os objetivos do estudo e se solicitava a colaboração para o preenchimento do mesmo, por atuais e ex-alunos. Foram também estabelecidos alguns contactos telefónicos complementares. Procedeu-se então à recolha de dados, através da partilha do questionário on-line elaborado com a ferramenta Google Forms.

3.7 Análises estatísticas

Com a aplicação do questionário, foi possível recolher os dados que foram alvo de análise, recorrendo a várias técnicas e utilizando o software IBM SPSS Estatísticas v.25. Assim, foram utilizadas as técnicas estatísticas descritivas e indutivas.

Para realizar as análises estatísticas indutivas utilizaram-se testes não paramétricos em virtude de os dados terem sido recolhidos através da aplicação de escalas de Likert, isto é, escalas ordinais, pelo que não satisfaziam as condições para a aplicação de análises estatísticas paramétricas (Hill & Hill, 2008). Assim, utilizaram-se os seguintes testes:

- Teste de Mann-Whitney para duas amostras independentes;
- Teste de Kruskal-Wallis para k amostras independentes;
- Teste de Spearman para analisar a correlação entre variáveis.

Nos testes de correlação de Spearman considerou-se o proposto por Dancey e Reidy (2007) para avaliar os resultados da relação, conforme se apresenta na tabela 14.

Tabela 14. Correlação de Spearman

Ró de Spearman (ρ)	Correlação
$\geq 0,70$	Relação muito forte

As Competências dos Alunos do Ensino Profissional e a Inserção no Mercado de Trabalho do
Século XXI

0,40 – 0,69	Relação forte
0,30 – 0,39	Relação moderada
0,20 – 0,29	Relação fraca
0,01 – 0,19	Nenhuma relação ou insignificante

4. RESULTADOS

Neste capítulo, apresentam-se a análise e a interpretação dos dados, baseadas na utilização dos procedimentos estatísticos considerados mais ajustados aos objetivos da investigação.

4.1 Caracterização dos respondentes

4.1.1 Género

Relativamente à caracterização do género, verificou-se que, dos 258 respondentes, 135 pertencia ao sexo masculino e 123 ao sexo feminino: respetivamente, 52,3% e 47,7% (Tabela 15 e Fig. 8).

Tabela 15. Caracterização quanto ao género

Sexo	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Feminino	123	47,7	47,7	47,7
Masculino	135	52,3	52,3	100,0
Total	258	100,0	100,0	

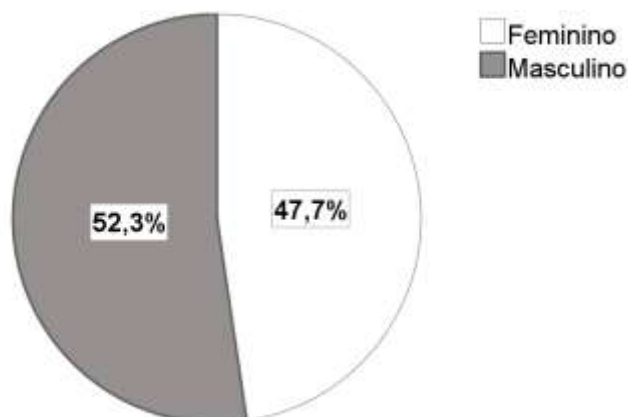


Figura 8. Caracterização quanto ao género

4.1.2 Idade

No que se refere à idade, pode constatar-se que 107 inquiridos tinham entre 16 a 18 anos; 99, entre 19 a 23 anos e 53, entre 24 a 34 anos o que corresponde a 41,5%, 38,4% e 20,2%, respetivamente (Tabela 16 e Fig. 9).

Tabela 16. Caracterização quanto à idade

Escalão etário	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
16 a 18 anos	107	41,5	41,5	41,5
19 a 23 anos	99	38,4	38,4	79,8
24 a 34 anos	52	20,2	20,2	100,0
Total	258	100,0	100,0	

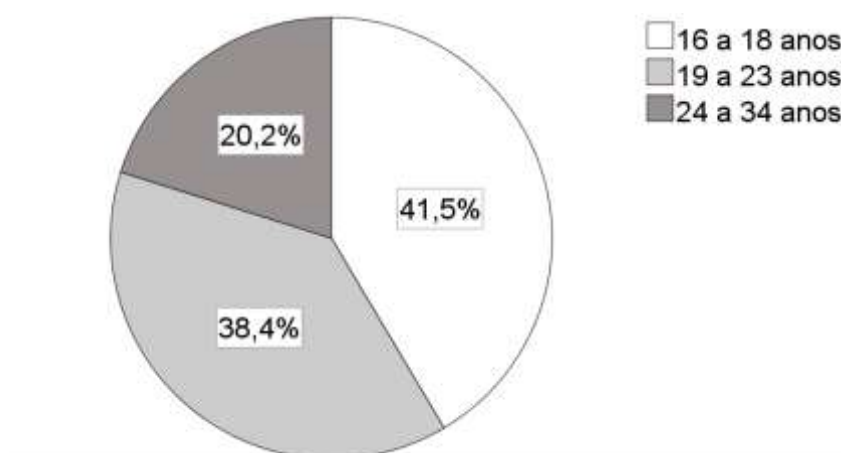


Figura 9. Caracterização quanto à idade

4.1.3 Situação escolar/profissional

Para a situação escolar/profissional, verificou-se que 83 (32,2%) dos respondentes terminaram a sua formação de dupla certificação e os restantes 175 (67,8%) encontram-se ainda a frequentar um curso deste tipo. (Tabela 17 e Fig. 10).

Tabela 17. Situação escolar/profissional

Situação	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Concluiu um curso de dupla certificação	83	32,2	32,2	32,2
Frequenta um curso de dupla certificação	175	67,8	67,8	100,0
Total	258	100,0	100,0	



Figura 10. Situação escolar/profissional

4.1.4 Tempo de conclusão do curso

Tal como foi referido anteriormente, 83 respondentes concluíram a sua formação. Tendo em conta três períodos de tempo fixados à partida (menos de 1 ano; entre 1 e 3 anos; mais de 3 anos), foi possível apurar que 14 terminaram há menos de 1 ano (5,4%), 23 fizeram-no há um período compreendido entre 1 e 3 anos (8,9%) e 46 há mais de 3 anos (17,8%) (Tabela 18 e Fig. 11).

Tabela 18. Tempo de conclusão do curso

Tempo conclusão curso	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Menos de 1 ano	14	5,4	5,4	5,4
Entre 1 e 3 anos	23	8,9	8,9	14,3
Mais de 3 anos	46	17,8	17,8	32,2
Frequenta um curso de dupla certificação	175	67,8	67,8	100,0
Total	258	100,0	100,0	

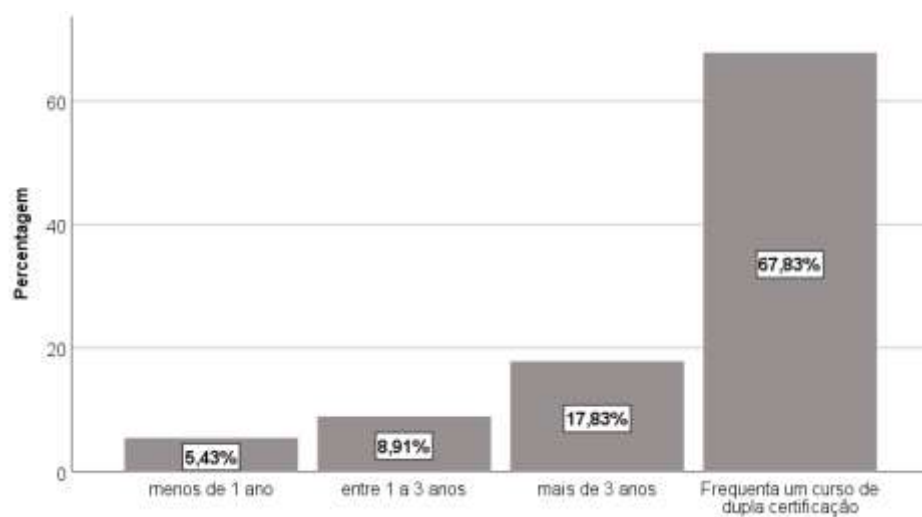


Figura 11. Tempo de conclusão do curso

4.1.5 Situação atual

Quanto à sua situação atual, apurou-se que apenas 19 (1,9%) dos respondentes estavam empregados na área do curso que frequentaram, enquanto 36 (14%) também estavam empregados, mas fora da área do curso que frequentaram. A estudar encontravam-se 23 (8,9%) e apenas 5 (1,9%) estavam desempregados (Tabela 19 e Fig. 12).

Tabela 19. Situação atual

Situação atual	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Desempregado	5	1,9	1,9	1,9
Empregado na área do curso que frequentou	19	7,4	7,4	9,3
A estudar	23	8,9	8,9	18,2
Empregado fora da área do curso que frequentou	36	14,0	14,0	32,2
Frequenta um curso de dupla certificação	175	67,8	67,8	100,0
Total	258	100	100	

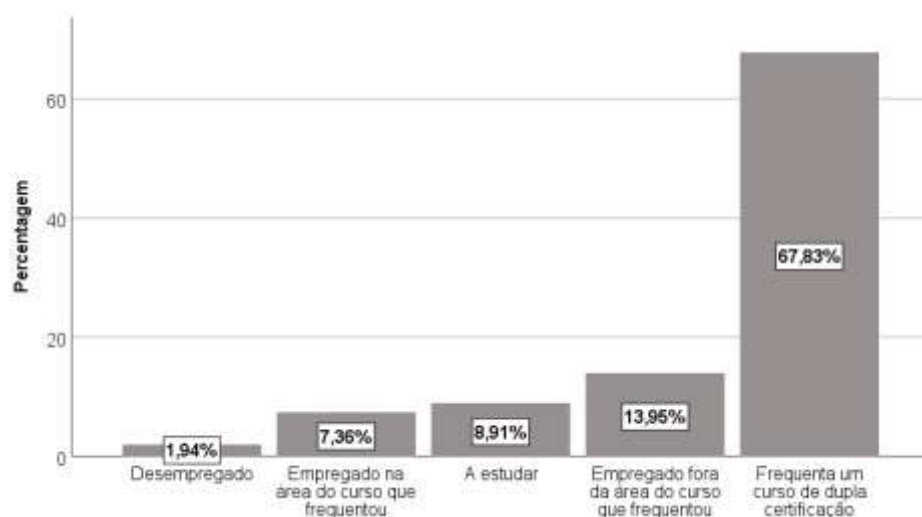


Figura 12. Situação atual

4.2 Motivos que levaram à opção por um curso de dupla certificação

Considerando a opção por um curso de dupla certificação, foi solicitado aos respondentes que fizessem uma classificação, quanto ao grau de importância, de uma lista de possíveis motivos que os levaram a fazer essa escolha.

No que concerne às motivações que levaram os inquiridos a frequentar um curso de dupla certificação, verifica-se que as médias das respostas aos diferentes itens variam entre 1,38 e 3,36, sendo o desvio padrão próximo de um (entre 0,714 e 1,017) o que permite concluir que não existe uma grande dispersão dos valores relativamente à média.

Os inquiridos consideraram, de acordo com a escala apresentada, bastante importante (média de 3,36) o facto do curso lhes “permitir uma melhor preparação para ingressar no mundo do trabalho”, o segundo item mais valorizado foi “para aprender uma profissão” (média de 3,34) e em terceiro “por gostar da área do curso (média de 3,28). Em contrapartida, foi considerado nada importante (média 1,88) o aconselhamento pelos serviços de orientação escolar, seguindo-se por ordem crescente “por não pretender prosseguir estudos superiores” (média de 2,07) e o terceiro item menos importante referido foi “Por ter sido incentivado pela minha família” (média de 2,12).

Tabela 20. Estatística descritiva dos motivos que levaram à opção do curso

Itens	N	Média	Desvio Padrão
S2.7 Para ficar mais bem preparado para ingressar no mundo do trabalho	258	3,36	0,742
S2.1 Para aprender uma profissão	258	3,34	0,721
S2.5 Por gostar da área profissional do curso	258	3,28	0,808
S2.6 Por ser uma formação de caráter mais prático	258	3,24	0,714
S2.8 Por ter mais saídas de emprego com os cursos profissionais	258	3,19	0,763
S2.9 Para arranjar emprego com mais facilidade	258	3,12	0,777
S2.2 Para terminar mais facilmente o 12º ano	258	3,00	0,954
S2.3 Para ingressar mais facilmente no ensino superior	258	2,57	1,004
S2.10 Por ter sido incentivado pela minha família	258	2,12	1,016
S2.4 Por não pretender prosseguir estudos superiores	258	2,07	1,017
S2.11 Por ter sido aconselhado pelos serviços de orientação escolar	258	1,88	0,955

4.3 Avaliação do curso

Após a frequência do curso, já concluído para uns e a decorrer para outros, os respondentes avaliaram-no, tendo em conta diferentes aspetos e verificou-se que as médias se situaram entre 3,58 e 3,90 e o desvio padrão entre 0,839 e 0,964 (Tabela 21), o que indica que a dispersão dos valores relativamente à média é mínima. A “capacidade de utilização de tecnologias e materiais” foi o item que obteve a média mais elevada (3,90), seguindo-se a “preparação para a vida profissional” (3,88) e os “conhecimentos práticos obtidos” (3,86). O item menos valorizado, ainda que com média elevada foi a “Preparação para o prosseguimento de estudos” com média de 3,58.

Tabela 21. Estatística descritiva da avaliação do curso

Itens	N	Média	Desvio Padrão
S3.7 Capacidade de utilização de tecnologias e materiais	258	3,90	0,857
S3.3 Preparação para a vida profissional	258	3,88	0,919
S3.2 Conhecimentos práticos obtidos	258	3,86	0,909
S3.6 Utilidade dos conteúdos tratados	258	3,82	0,841

Itens	N	Média	Desvio Padrão
S3.5 Interesse dos conteúdos tratados	258	3,81	0,934
S3.8 Conhecimentos de cultura geral	258	3,79	0,852
S3.1 Conhecimentos teóricos obtidos	258	3,76	0,839
S3.4 Preparação para o prosseguimento de estudos	258	3,58	0,964

4.4 Nível de satisfação e expectativas em relação ao curso

Foi solicitado aos respondentes que avaliassem a sua expectativa à entrada para o curso e o seu grau de satisfação relativamente às expectativas iniciais.

4.4.1 Expectativa à entrada para o curso

Relativamente à expectativa à entrada para o curso, avaliada numa escala de 1 a 5 (1-muito baixa; 2-baixa; 3-média; 4-alta; 5-muito alta), apenas 7,76% a consideraram muito baixa ou baixa, dos restantes 92,24%, 19,38% consideraram a expectativa muito alta; 34,88% avaliaram-na como média e 37,98% como alta (Fig. 13).

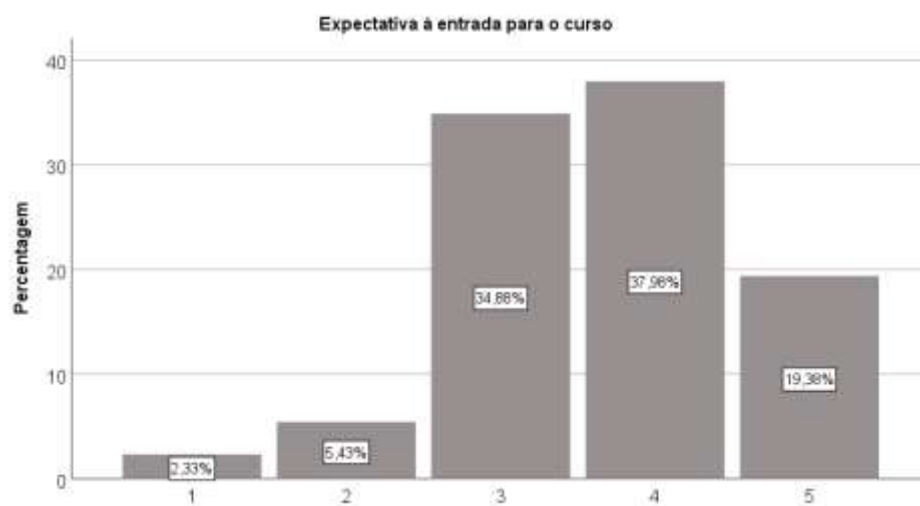


Figura 13. Expectativa à entrada para o curso

4.4.2 Expetativas após a frequência do curso

Após a frequência do curso, para os que o terminaram, e durante essa frequência para os que ainda se encontram em formação, numa escala de 1 a 5 (1-muito baixa; 2-baixa; 3-média; 4-alta; 5-muito alta), o grau de satisfação manifestado, relativamente às expectativas iniciais, foi de um nível alto para 44,7% dos respondentes; um nível médio para 24,81% e um nível muito alto para 20,16%. Apenas 10,46% manifestaram um grau de satisfação muito baixo ou baixo (Fig. 14).

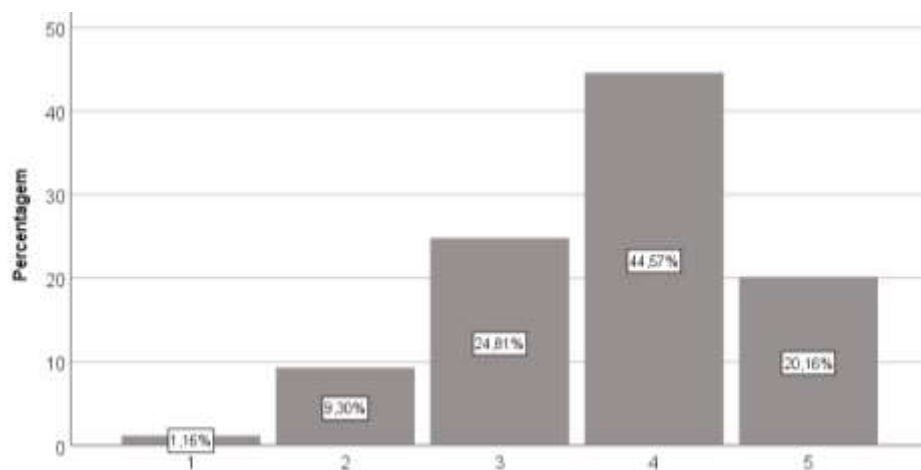


Figura 14. Grau de satisfação no final / durante o curso

4.4.3 Nível de satisfação após a frequência do curso

Para avaliar o nível de satisfação após a frequência do curso foi perguntado se, podendo voltar atrás, o respondente tomaria a mesma decisão de frequentar um curso de dupla certificação, tendo sido obtida uma resposta afirmativa para 88,37% dos inquiridos (Fig. 15)

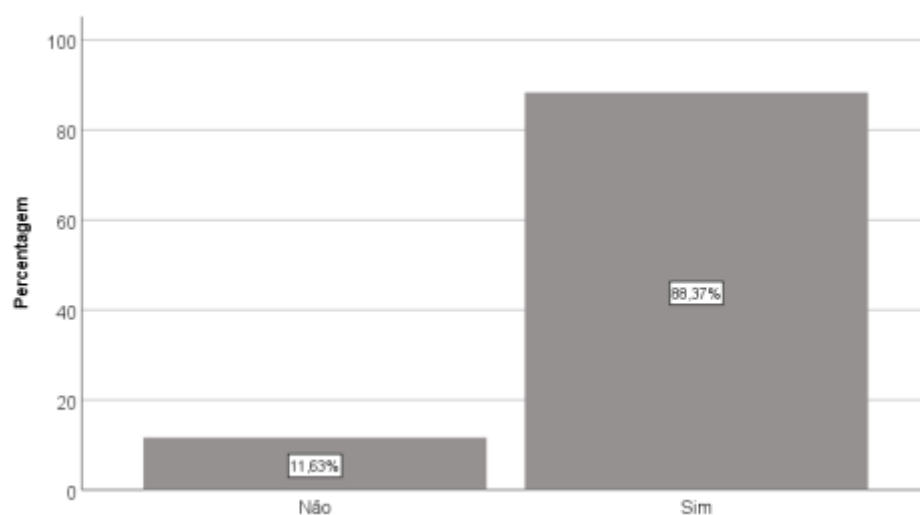


Figura 15. Se pudesse voltar atrás, que decisão tomaria

4.5 Relação entre variáveis demográficas e as dimensões do perfil do aluno

Dada a possibilidade da existência de uma relação com significância estatística entre as variáveis demográficas e as competências vs. desempenho profissional, por um lado, e entre as variáveis demográficas e as competências adquiridas, por outro, procedeu-se à verificação destas hipóteses através dos testes Não Paramétricos de Mann-Whitney para duas variáveis e de Kruskal-Wallis para três ou mais variáveis.

4.5.1 Relação entre variáveis demográficas e competências vs. Desempenho profissional

Testada a hipótese de haver relação, com significado estatístico, entre as variáveis demográficas e as competências vs. desempenho profissional, apurou-se que essa relação existia e que são as variáveis sexo, idade e tempo de conclusão do curso que apresentam valores da significância ($<0,05$) que indiciam a existência de uma relação com significado estatístico entre algumas variáveis demográficas e algumas das dimensões das competências.

Apresentam-se, de seguida os dados relativos às avaliações realizadas e, para cada variável em que se apurou relação com significado estatístico, são apresentados os dados do estudo do ponto médio que comprovam essa mesma relação e caracterizam a forma como a mesma se manifesta.

4.5.1.1 Variável sexo

Na verificação da hipótese da variável sexo ter relação com significado estatístico com as dimensões das competências, verificaram-se níveis de significância inferiores a 0,05 nas dimensões S4.COM – comunicação (0,001); S4.RRP – raciocínio e resolução de problemas (0,009); S4.REL – relacionamento interpessoal (0,015); S4.BSA – bem-estar, saúde e ambiente (0,032); S4.SEA – sensibilidade estética e artística (0,000) e S4.CDC – consciência e domínio do corpo (0,029) (Tabela 22). Estes resultados permitem-nos afirmar, com uma margem de erro de 5%, que o facto de os respondentes serem do sexo masculino ou feminino pode influenciar as repostas relativas a estas dimensões.

Tabela 22. Relação entre a variável sexo e as competências vs. desempenho profissional

	S4.COM	S4.INF	S4.RRP	S4.PCC	S4.REL	S4.DPA	S4.BSA	S4.SEA	S4.SCT	S4.CDC
U de Mann-Whitney	6336,000	7428,500	6837,500	7176,500	6958,500	7664,500	7111,000	5960,500	7470,500	7114,500
Wilcoxon W	15516,000	16608,500	16017,500	16356,500	16138,500	16844,500	16291,000	15140,500	16650,500	16294,500
Z	-3,337	-1,524	-2,599	-1,941	-2,421	-1,147	-2,141	-4,087	-1,434	-2,188
Significância Sig. (bilateral)	0,001	0,128	0,009	0,052	0,015	0,251	0,032	0,000	0,151	0,029

Variável sexo em relação à dimensão S4.COM – comunicação

A diferença dos valores do ponto médio, para as respostas dos elementos do sexo masculino e do sexo feminino é apresentada na Tabela 23. Pode constatar-se que o valor do ponto médio para o sexo feminino de 134,27 é superior ao valor de 125,15, apresentado pelo sexo masculino. Esta diferença confirma o significado estatístico do valor encontrado para a significância e permite concluir que foram as mulheres que mais valorizaram a comunicação.

Tabela 23. Médias da variável sexo em relação à dimensão S4.COM – comunicação

Dimensão	S1.1 Sexo	N	Ponto Médio
S4.COM	1 – Masculino	135	125,15
	2 – Feminino	123	134,27
	Total	258	

Variável sexo em relação à dimensão S4.RRP – raciocínio e resolução de problemas

No que se refere à relação entre a variável sexo e a dimensão S4.RRP – raciocínio e resolução de problemas, conforme mostra a Tabela 24, verificou-se que o sexo feminino apresenta um valor para o ponto médio de 133,47 contra 125,88 para o sexo masculino. São também os elementos do sexo feminino que apresentam um valor mais elevado para o ponto médio, o que vem confirmar a interpretação do nível de significância e mostrar que esta dimensão foi mais valorizada pelos elementos do sexo feminino.

Tabela 24. Médias da variável sexo em relação à dimensão S4.RRP – raciocínio e resolução de problemas

Dimensão	S1.1 Sexo	N	Ponto Médio
S4.RRP	1 – Masculino	135	125,88
	2 – Feminino	123	133,47
	Total	258	

Variável sexo em relação à dimensão S4.REL – relacionamento interpessoal

Tal como se pode observar na Tabela 25, os valores do ponto médio relativos à dimensão S4.REL – relacionamento interpessoal foram de 118,39 para o sexo masculino e de 141,70 para o sexo feminino, ou seja, o sexo feminino apresenta um valor superior ao sexo masculino. Este facto permite confirmar o significado estatístico do valor encontrado para a significância e mostra que foram os elementos do sexo feminino que mais valorizaram esta dimensão.

Tabela 25. Médias da variável sexo em relação à dimensão S4.REL – relacionamento interpessoal

Dimensão	S1.1 Sexo	N	Ponto Médio
S4.REL	1 – Masculino	135	118,39
	2 – Feminino	123	141,70
	Total	258	

Variável sexo em relação à dimensão S4.BSA – bem-estar, saúde e ambiente

O nível de significância encontrado para a relação entre a variável sexo e a dimensão S4.BSA – bem-estar, saúde e ambiente, indiciava uma diferença nas respostas dos elementos do sexo masculino e dos do sexo feminino, o que se veio a confirmar pelos valores do ponto médio,

contantes na Tabela 26, que mostram que as mulheres com 138,17, valor superior ao dos homens, com 121,60, valorizaram mais esta dimensão.

Tabela 26. Médias da variável sexo em relação à dimensão S4.BSA – bem-estar, saúde e ambiente

Dimensão	S1.1 Sexo	N	Ponto Médio
S4.BSA	1 – Masculino	135	121,60
	2 – Feminino	123	138,17
	Total	258	

Variável sexo em relação à dimensão S4.SEA – sensibilidade estética e artística

De igual modo, os resultados obtidos para o ponto médio na relação entre a variável sexo e a dimensão S4.SEA – sensibilidade estética e artística, apresentados na Tabela 27, vêm confirmar o significado estatístico do nível de significância encontrado para esta relação e mostrar que os elementos do sexo masculino apresentaram um valor inferior (123,33) ao do sexo feminino (136,27) o que indica que foram os elementos do sexo feminino a dar maior valor a esta dimensão.

Tabela 27. Médias da variável sexo em relação à dimensão S4.SEA – sensibilidade estética e artística

Dimensão	S1.1 Sexo	N	Ponto Médio
S4.SEA	1 – Masculino	135	123,33
	2 – Feminino	123	136,27
	Total	258	

Variável sexo em relação à dimensão S4.CDC – consciência e domínio do corpo

Na Tabela 28, são apresentados os valores do ponto médio relativos ao sexo masculino e ao sexo feminino, relativamente às respostas referentes à dimensão S4.CDC – consciência e domínio do corpo. Confirmando o significado estatístico do nível de significância anteriormente apresentado, verifica-se que o sexo feminino apresenta um valor do ponto médio de 136,70, enquanto que o sexo masculino apresenta apenas 122,94, o que significa que foram as mulheres que mais valorizaram a referida dimensão.

Tabela 28. Médias da variável sexo em relação à dimensão S4.CDC – consciência e domínio do corpo

Dimensão	S1.1 Sexo	N	Ponto Médio
S4.CDC	1 – Masculino	135	122,94
	2 – Feminino	123	136,70
	Total	258	

4.5.1.2 Variável Idade

No caso da variável idade, verificou-se que a dimensão S4.BSA – bem-estar, saúde e ambiente, apresenta um nível de significância de 0,005 (Tabela 29), facto que permite afirmar com um nível de certeza de 99,995% que a circunstância dos respondentes serem do sexo masculino ou feminino pode influenciar as repostas relativas a esta dimensão.

Tabela 29. Relação entre a variável idade e as competências vs. desempenho profissional

	S4.COM	S4.INF	S4.RRP	S4.PCC	S4.REL	S4.DPA	S4.BSA	S4.SEA	S4.SCT	S4.CDC
U de Mann-Whitney	0,786	0,242	0,520	1,484	0,969	1,247	,005	1,004	0,577	3,501
Wilcoxon W	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Z	0,675	0,886	0,771	0,476	0,616	0,536	0,998	0,605	0,749	0,174
Significância Sig. (bilateral)	0,786	0,242	0,520	1,484	0,969	1,247	0,005	1,004	0,577	3,501

Variável idade em relação à dimensão S4.BSA – bem-estar, saúde e ambiente

Os dados apresentados para o ponto médio, nos diferentes escalões etários, (Tabela 30) permitem destacar o valor de 136,49, na faixa etária dos 24 aos 34 anos, contrastando com os valores dos restantes escalões etários que se mostram próximos (128,36 e 127,06). É, portanto, possível afirmar que se comprova o significado estatístico da significância e a consequente diferença nas repostas relativas à dimensão S4.BSA – bem-estar, saúde e ambiente, que acabou por ser mais valorizada pela faixa etária dos 24 aos 34 anos.

Tabela 30. Médias da variável idade em relação à dimensão S4.BSA – bem-estar, saúde e ambiente

Dimensão	S1.2 Idade	N	Ponto Médio
S4.BSA	1 – 16 a 18 anos	107	128,36

As Competências dos Alunos do Ensino Profissional e a Inserção no Mercado de Trabalho do
Século XXI

2 – 19 a 23 anos	99	127,06
3 – 24 a 34 anos	52	136,49
Total	258	

4.5.1.3 Variável situação escolar/profissional

Para a variável situação escolar/profissional não se confirmou qualquer relação com as dimensões das competências vs. desempenho profissional, visto que os níveis de significância foram todos superiores a 0,05 (Tabela 31).

Tabela 31. Relação entre a variável idade e as competências vs. desempenho profissional

	S4.COM	S4.INF	S4.RRP	S4.PCC	S4.REL	S4.DPA	S4.BSA	S4.SEA	S4.SCT	S4.CDC
U de Mann-Whitney	6941,500	7060,000	6748,000	6434,500	6388,500	6721,000	6655,000	6470,500	7194,500	6984,500
Wilcoxon W	22341,500	22460,000	22148,000	21834,500	21788,500	22121,000	22055,000	21870,500	22594,500	22384,500
Z	-0,582	-0,377	-0,976	-1,526	-1,683	-1,041	-1,167	-1,478	-,125	-0,547
Significância Sig. (bilateral)	0,560	0,706	0,329	0,127	0,092	0,298	0,243	0,139	0,900	0,584

4.5.1.4 Variável tempo de conclusão do curso

Relativamente à variável tempo de conclusão do curso, pode constatar-se, que para a dimensão S4.REL – relacionamento interpessoal foi apurado o valor de 0,038 referente à significância. Dado que se trata de um valor inferior a 0,05, conclui-se, com uma margem de erro de 0,038%, que o tempo de conclusão do curso pode influenciar a resposta no que se refere atinente a esta dimensão (Tabela 32).

Tabela 32. Relação entre a variável tempo de conclusão do curso e as competências vs. desempenho profissional

	S4.COM	S4.INF	S4.RRP	S4.PCC	S4.REL	S4.DPA	S4.BSA	S4.SEA	S4.SCT	S4.CDC
U de Mann-Whitney	0,588	0,737	0,710	0,367	0,038	2,626	4,058	,655	1,940	0,487
Wilcoxon W	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Z	0,745	0,692	0,701	0,832	0,981	0,269	0,131	0,721	0,379	0,784
Significância Sig. (bilateral)	0,588	0,737	0,710	0,367	0,038	2,626	4,058	0,655	1,940	0,487

Variável tempo de conclusão do curso em relação à dimensão S4.REL – relacionamento interpessoal

Na Tabela 33, constata-se que os respondentes que terminaram o curso há menos tempo (menos de 1 ano), apresentam o maior valor para o ponto médio (44,18), confirmando o significado estatístico do nível de significância encontrado e comprovando a influência que a variável tempo de conclusão do curso tem sobre as respostas referentes à dimensão S4.REL – relacionamento interpessoal. Esta dimensão foi mais valorizada por quem terminou o curso mais recentemente.

Tabela 33. Médias da variável tempo de conclusão do curso em relação à dimensão S4.REL – relacionamento interpessoal

Dimensão	S1.4 Há quanto tempo terminou o curso?	N	Ponto Médio
S4.REL	1 – menos de 1 ano	14	44,18
	2 – entre 1 a 3 anos	23	40,91
	3 – mais de 3 anos	46	41,88
	Total	83	

4.5.1.5 Variável situação atual

No que concerne à variável situação atual, não foi possível confirmar a existência de relações com as dimensões das competências vs. desempenho profissional, pois os valores encontrados para a significância foram todos superiores a 0,05, tal como se pode verificar na Tabela 34.

Tabela 34. Relação entre a variável situação atual e as competências vs. desempenho profissional

	S4.COM	S4.INF	S4.RRP	S4.PCC	S4.REL	S4.DPA	S4.BSA	S4.SEA	S4.SCT	S4.CDC
U de Mann-Whitney	1,691	0,799	1,728	1,487	5,632	3,497	2,237	2,155	2,512	5,525
Wilcoxon W	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Z	0,639	0,850	0,631	0,685	0,131	0,321	0,525	0,541	0,473	0,137
Significância Sig. (bilateral)	1,691	0,799	1,728	1,487	5,632	3,497	2,237	2,155	2,512	5,525

4.5.2 Relação entre as variáveis demográficas e as competências adquiridas

Da análise estatística realizada, com o intuito de avaliar a existência de relação entre as variáveis demográficas e as competências adquiridas, verificou-se que esta existe, mas apenas para as

variáveis sexo e tempo de conclusão do curso dado que apresentam valores com significado estatístico ($<0,05$).

Apresenta-se, nos pontos seguintes, a avaliação global dos indicadores da existência de relação e expõe-se, para as variáveis em que esta se verificou, os valores relativos ao ponto médio que comprovam a existência da referida relação.

4.5.2.1 Variável sexo

Face aos dados apresentados na Tabela 35, a variável sexo apenas apresentou um nível de significância inferior a 0,05 (0,008), relativamente à dimensão S5.REL – relacionamento interpessoal, o que permite concluir, com um nível de confiança de 99,2%, que existe uma diferença nas respostas dos inquiridos do sexo masculino e do sexo feminino para a referida dimensão.

Tabela 35. Relação entre a variável sexo e as competências adquiridas

	S5.COM	S5.INF	S5.RRP	S5.PCC	S5.REL	S5.DPA	S5.BSA	S5.SEA	S5.SCT	S5.CDC
U de Mann-Whitney	7715,500	7669,000	7814,000	7748,500	6802,000	7443,000	7236,500	7469,500	8000,000	7416,500
Wilcoxon W	16895,500	16849,000	16994,000	16928,500	15982,000	16623,000	16416,500	16649,500	17180,000	16596,500
Z	-0,993	-1,088	-0,853	-0,955	-2,653	-1,478	-1,851	-1,431	-,516	-1,610
Significância Sig. (bilateral)	0,321	0,277	0,394	0,340	0,008	0,139	0,064	0,152	0,606	0,107

Variável sexo em relação à dimensão S5.REL – relacionamento interpessoal

A diferença nas respostas dos inquiridos do sexo masculino e do sexo feminino, relativamente à dimensão S5.REL – relacionamento interpessoal, pode ser confirmada pela diferença apresentada no valor do ponto médio (Tabela 36) para o sexo masculino (118,39) e para o sexo feminino (141,70), o que demonstra uma maior valorização desta dimensão por parte do sexo feminino e confirma o significado estatístico do valor apurado para a significância.

Tabela 36. Médias da variável sexo em relação à dimensão S5.REL – relacionamento interpessoal

Dimensão	S1.1 Sexo	N	Ponto Médio	Soma de Classificações
S5.REL	1 – Masculino	135	118,39	15982,00
	2 – Feminino	123	141,70	17429,00
	Total	258		

4.5.2.2 Variável idade

Dado que os valores apresentados para a significância, na Tabela 37, foram superiores a 0,05, não é possível confirmar uma relação entre a variável idade e as dimensões das competências adquiridas.

Tabela 37. Relação entre a variável idade e as competências adquiridas

	S5.COM	S5.INF	S5.RRP	S5.PCC	S5.REL	S5.DPA	S5.BSA	S5.SEA	S5.SCT	S5.CDC
U de Mann-Whitney	0,395	0,263	0,250	0,099	1,350	2,431	0,634	1,967	0,561	0,808
Wilcoxon W	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Z	0,821	0,877	0,883	0,952	0,509	0,296	0,728	0,374	0,755	0,668
Significância Sig. (bilateral)	0,395	0,263	0,250	0,099	1,350	2,431	0,634	1,967	0,561	0,808

4.5.2.3 Variável situação escolar/profissional

Não foi possível confirmar a hipótese da existência de relação com significado estatístico na relação entre a variável situação escolar/profissional e as dimensões das competências adquiridas visto que o nível de significância foi superior a 0,05 para todas as dimensões (Tabela 38)

Tabela 38. Relação entre a variável situação escolar/profissional e as competências adquiridas

	S5.COM	S5.INF	S5.RRP	S5.PCC	S5.REL	S5.DPA	S5.BSA	S5.SEA	S5.SCT	S5.CDC
U de Mann-Whitney	6706,500	7051,000	7082,000	6886,500	6667,500	6978,000	6784,500	6709,500	6909,500	6643,500
Wilcoxon W	22106,500	22451,000	22482,000	22286,500	22067,500	22378,000	22184,500	22109,500	22309,500	22043,500
Z	-1,005	-0,388	-0,337	-0,693	-1,125	-0,523	-0,887	-1,016	-0,644	-1,202
Significância Sig. (bilateral)	0,315	0,698	0,736	0,488	0,261	0,601	0,375	0,310	0,520	0,229

4.5.2.4 Variável tempo de conclusão do curso

Os resultados do teste desta hipótese mostram que a variável tempo de conclusão do curso apresentou um nível de significância de 0,009 no que concerne à relação com a dimensão S5.PCC – pensamento crítico e pensamento criativo, o único valor abaixo de 0,05 e, portanto, com significado estatístico. (Tabela 39).

Tabela 39. Relação entre a variável tempo de conclusão do curso e as competências adquiridas

	S5.COM	S5.INF	S5.RRP	S5.PCC	S5.REL	S5.DPA	S5.BSA	S5.SEA	S5.SCT	S5.CDC
--	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------

U de Mann-Whitney	1,090	,679	,552	,009	0,194	1,285	1,082	1,491	1,924	0,475
Wilcoxon W	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Z	0,580	0,712	0,759	0,996	0,907	0,526	0,582	0,475	0,382	0,789
Significância (bilateral)	1,090	0,679	0,552	0,009	0,194	1,285	1,082	1,491	1,924	0,475

Variável tempo de conclusão do curso em relação à dimensão S5.PCC – pensamento crítico e pensamento criativo

Relativamente à variável tempo de conclusão do curso, verificou-se que os respondentes que terminaram o curso entre 1 a 3 anos valorizaram mais a dimensão S5.PCC – pensamento crítico e pensamento criativo, pois foi o grupo que apresentou um valor máximo para o ponto médio de 42,39 (Tabela 40), confirmando, assim, o significado estatístico do nível de significância.

Tabela 40. Médias da variável tempo de conclusão do curso em relação à dimensão S5.PCC – pensamento crítico e pensamento criativo

Dimensão	S1.4 Há quanto tempo terminou o curso?	N	Ponto Médio
S5.PCC	1 – menos de 1 ano	14	41,86
	2 – entre 1 a 3 anos	23	42,39
	3 – mais de 3 anos	46	41,85
	Total	83	

4.5.2.5 Variável situação atual

No teste da hipótese, tal como se pode verificar na Tabela 41, nenhum dos valores encontrados para a significância é inferior a 0,05, por isso, não houve valores com significado estatístico que permitissem indiciar a existência de relação entre a variável situação atual e as dimensões das competências adquiridas.

Tabela 41. Relação entre a variável situação atual e as competências adquiridas

	S5.COM	S5.INF	S5.RRP	S5.PCC	S5.REL	S5.DPA	S5.BSA	S5.SEA	S5.SCT	S5.CDC
U de Mann-Whitney	6,306	6,814	8,831	9,554	3,960	6,586	3,451	5,321	3,927	6,334
Wilcoxon W	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Z	0,098	0,078	0,032	0,023	0,266	0,086	0,327	0,150	0,269	0,096
Significância (bilateral)	6,306	6,814	8,831	9,554	3,960	6,586	3,451	5,321	3,927	6,334

4.6 Correlação entre as dimensões das competências do perfil do aluno

Neste subcapítulo, será analisada a correlação entre as diferentes dimensões das competências avaliadas pelos respondentes quanto à sua importância para a inserção no mercado de trabalho (competências vs. desempenho profissional) e a correlação entre as dimensões das competências que os respondentes consideram ter adquirido com a frequência do curso (competências adquiridas).

4.6.1 Corelação entre competências vs. Desempenho

Conforme se pode constatar na Tabela 42, pode afirmar-se que se verifica uma correlação entre as diferentes dimensões das competências vs. desempenho profissional: os valores da significância (2 extremidades) de 0,000 e os do coeficiente de correlação entre 0,511 e 0,750, assim o confirmam.

A dimensão S4.PCC – pensamento crítico e pensamento criativo apresenta uma correlação muito forte com as dimensões S4.COM – comunicação; informação; S4.RRP – raciocínio e resolução de problemas e S4.REL – relacionamento interpessoal, visto que apresenta coeficientes de 0,739; 0,727; 0,742 e 0,702, respetivamente, e que para coeficientes iguais ou superiores a 0,7 a correlação é classificada como muito forte.

A dimensão S4.BSA – bem-estar, saúde e ambiente tem uma correlação muito forte com S4.DPA – desenvolvimento pessoal e autonomia (0,750), sendo mesmo a mais forte correlação encontrada nesta análise. Apresenta também uma correlação muito forte com a dimensão S4.SCT – saber científico, técnico e tecnológico (0,740). Por seu lado, esta última também apresenta uma muito forte correlação com a S4.CDC – consciência e domínio do corpo (0,724). Contudo, esta é a dimensão que apresenta correlações mais baixas (0,559; 0,511; 0,556; 0,582; 0,519; 0,623) mas, ainda assim, fortes, visto que para coeficientes entre 0,40 e 0,69, a correlação é classificada como forte.

Tabela 42. Correlação entre dimensões de competências a adquirir

		S4. COM	S4. INF	S4. RRP	S4. PCC	S4. REL	S4. DPA	S4. BSA	S4. SEA	S4. SCT	S4. CDC
S4.COM	Coef. de Correlação	1	0,717**	0,714**	0,739**	0,651**	0,670**	0,636**	0,617**	0,668**	0,559**
	Sig. (2 extremidades)	.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258

As Competências dos Alunos do Ensino Profissional e a Inserção no Mercado de Trabalho do
Século XXI

		S4. COM	S4. INF	S4. RRP	S4. PCC	S4. REL	S4. DPA	S4. BSA	S4. SEA	S4. SCT	S4. CDC
S4.INF	Coef. de Correlação	0,717**	1	0,712**	0,727**	0,677**	0,608**	0,633**	0,614**	0,718**	0,511**
	Sig. (2 extremidades)	0,000	.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
S4.RRP	Coef. de Correlação	0,714**	0,712**	1	0,742**	0,693**	0,668**	0,667**	0,579**	0,661**	0,556**
	Sig. (2 extremidades)	0,000	0,000	.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
S4.PCC	Coef. de Correlação	0,739**	0,727**	0,742**	1	0,702**	0,678**	0,653**	0,681**	0,729**	0,582**
	Sig. (2 extremidades)	0,000	0,000	0,000	.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
S4.REL	Coef. de Correlação	0,651**	0,677**	0,693**	0,702**	1	0,637**	0,643**	0,656**	0,614**	0,519**
	Sig. (2 extremidades)	0,000	0,000	0,000	0,000	.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
S4.DPA	Coef. de Correlação	0,670**	0,608**	0,668**	0,678**	0,637**	1	0,750**	0,646**	0,720**	0,640**
	Sig. (2 extremidades)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	.	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
S4.BSA	Coef. de Correlação	0,636**	0,633**	0,667**	0,653**	0,643**	0,750**	1	0,704**	0,740**	0,623**
	Sig. (2 extremidades)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	.	0,000	0,000	0,000
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
S4.SEA	Coef. de Correlação	0,617**	0,614**	0,579**	0,681**	0,656**	0,646**	0,704**	1	0,710**	0,639**
	Sig. (2 extremidades)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	.	0,000	0,000
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
S4.SCT	Coef. de Correlação	0,668**	0,718**	0,661**	0,729**	0,614**	0,720**	0,740**	0,710**	1	0,724**
	Sig. (2 extremidades)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	.	0,000
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
S4.CDC	Coef. de Correlação	0,559**	0,511**	0,556**	0,582**	0,519**	0,640**	0,623**	0,639**	0,724**	1
	Sig. (2 extremidades)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	.
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

4.6.2 Correlação entre competências adquiridas

Os resultados relativos à análise da correlação existente entre as dimensões das competências adquiridas com a frequência do curso e que os inquiridos avaliaram quanto ao seu nível de importância são apresentados na Tabela 43.

Os valores obtidos para a significância (2 extremidades) (0,000) e para o coeficiente de correlação (entre 0,595 e 0,873) demonstram que existe correlação entre as referidas dimensões.

As Competências dos Alunos do Ensino Profissional e a Inserção no Mercado de Trabalho do Século XXI

O maior valor, encontrado nesta análise, foi entre a dimensão raciocínio e resolução de problemas e a dimensão pensamento crítico e pensamento criativo, com um coeficiente de 0,873, portanto, uma correlação muito forte.

É precisamente a dimensão pensamento crítico e pensamento criativo que apresenta maiores níveis de correlação com todas as outras dimensões, com valores que variam entre 0,714 e 0,873, à exceção da dimensão comunicação que apresenta uma maior correlação (0,839) com a informação. Tal como foi anteriormente referido, todas elas apresentam coeficientes que correspondem a correlações muito fortes.

Em contrapartida, a dimensão S5.CDC – consciência e domínio do corpo é a que apresenta correlações mais moderadas, com coeficientes de correlação entre 0,595 e 0,714, contudo, as correlações são fortes e muito fortes (Dancey, 2007). A sua correlação é muito forte com as dimensões S5.PCC – pensamento crítico e pensamento criativo (0,714); BSA – bem-estar, saúde e ambiente (0,728); S5.SEA – sensibilidade estética e artística (0,703) e S5.SCT – saber científico, técnico e tecnológico (0,705). A sua correlação é forte com as dimensões S5.COM – Comunicação (0,687); S5.INF – Informação (0,638); S5.RRP – Raciocínio e resolução de problemas (0,660); S5.REL – Relacionamento interpessoal (0,595) e S5.DPA – Desenvolvimento pessoal e autonomia (0,625).

Tabela 43. Correlação entre dimensões de competências adquiridas

		S5. COM	S5. INF	S5. RRP	S5. PCC	S5. REL	S5. DPA	S5. BSA	S5. SEA	S5. SCT	S5. CDC
S5.COM	Coef. de Correlação	1,000	0,839**	0,838**	0,850**	0,758**	0,797**	0,774**	0,759**	0,812**	0,687**
	Sig. (2 extremidades)	.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
S5.INF	Coef. de Correlação	0,839**	1,000	0,811**	0,823**	0,756**	0,774**	0,723**	0,686**	0,809**	0,638**
	Sig. (2 extremidades)	0,000	.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
S5.RRP	Coef. de Correlação	0,838**	0,811**	1,000	0,873**	0,716**	0,818**	0,758**	0,720**	0,784**	0,660**
	Sig. (2 extremidades)	0,000	0,000	.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
S5.PCC	Coef. de Correlação	0,850**	0,823**	0,873**	1,000	0,761**	0,834**	0,777**	0,777**	0,831**	0,714**
	Sig. (2 extremidades)	0,000	0,000	0,000	.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
S5.R EL	Coef. de Correlação	0,758**	0,756**	0,716**	0,761**	1,000	0,723**	0,679**	0,683**	0,740**	0,595**
	Sig. (2 extremidades)	0,000	0,000	0,000	0,000	.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

As Competências dos Alunos do Ensino Profissional e a Inserção no Mercado de Trabalho do
Século XXI

		S5. COM	S5. INF	S5. RRP	S5. PCC	S5. REL	S5. DPA	S5. BSA	S5. SEA	S5. SCT	S5. CDC
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
S5.DPA	Coef. de Correlação	0,797**	0,774**	0,818**	0,834**	0,723**	1,000	0,758**	0,698**	0,745**	0,625**
	Sig. (2 extremidades)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	.	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
S5.BSA	Coef. de Correlação	0,774**	0,723**	0,758**	0,777**	0,679**	0,758**	1,000	0,716**	0,745**	0,728**
	Sig. (2 extremidades)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	.	0,000	0,000	0,000
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
S5.SEA	Coef. de Correlação	0,759**	0,686**	0,720**	0,777**	0,683**	0,698**	0,716**	1,000	0,761**	0,703**
	Sig. (2 extremidades)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	.	0,000	0,000
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
S5.SCT	Coef. de Correlação	0,812**	0,809**	0,784**	0,831**	0,740**	0,745**	0,745**	0,761**	1,000	0,705**
	Sig. (2 extremidades)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	.	0,000
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258
S5.CDC	Coef. de Correlação	0,687**	0,638**	0,660**	0,714**	0,595**	0,625**	0,728**	0,703**	0,705**	1,000
	Sig. (2 extremidades)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	.
	N	258	258	258	258	258	258	258	258	258	258

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

5. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Partindo de um quadro legal de escolaridade obrigatória até ao 12º ano ou 18 anos de idade e da inerente heterogeneidade de alunos que estão obrigados a frequentar as escolas, por um lado, e das necessidades do mercado de trabalho atual, por outro, torna-se importante perceber qual a perceção dos alunos relativamente às competências necessárias para integrar o mercado de trabalho e às competências que a oferta formativa lhes proporciona. A partir deste grande objetivo, foram formuladas questões específicas para este estudo que se debruçou sobre os cursos de dupla certificação do ensino secundário.

Neste capítulo, tendo em vista a resposta a essas questões, serão integrados e discutidos os resultados obtidos a partir do estudo de uma amostra, constituída por alunos e ex-alunos desses cursos que, sendo maioritariamente composta por elementos do sexo masculino, mantém a tendência da população alvo.

Os resultados obtidos serão também comparados com conclusões de outros estudos que versam temáticas semelhantes. Opta-se por sistematizar a discussão apresentando os resultados para cada uma das questões de investigação a que se pretendeu dar resposta.

5.1 Quais os aspetos que contribuíram para a escolha deste tipo de formação por parte dos alunos?

Os resultados obtidos permitiram concluir que, no que se refere às motivações que levaram à opção por um curso de dupla certificação, os inquiridos consideraram, de acordo com a escala apresentada (de 1 a 4), bastante importante (médias entre 3,00 e 3,36) os seguintes aspetos por ordem decrescente de importância:

- ficar mais bem preparado para ingressar no mundo do trabalho
- aprender uma profissão
- gostar da área profissional do curso
- ser uma formação de carácter mais prático
- ter mais saídas de emprego com os cursos profissionais
- arranjar emprego com mais facilidade

- terminar mais facilmente o 12º ano

Os resultados obtidos mostram ainda que foram considerados pouco importantes (médias entre 2,07 e 2,57) os seguintes itens:

- ingressar mais facilmente no ensino superior
- ter sido incentivado pela minha família
- não pretender prosseguir estudos superiores

Finalmente, o facto de ter sido aconselhado pelos serviços de orientação escolar foi considerado nada importante (média 1,88).

Assim, no que concerne aos aspetos que contribuíram para a escolha deste tipo de formação, foi possível apurar que a preparação para o ingresso no mundo do trabalho, o gosto pela área profissional do curso e o carácter prático da formação foram as principais motivações para a escolha do curso, conclusões que confirmam resultados obtidos em estudos anteriores. Magalhães (2014) refere como razões que levaram a procurar a formação profissional, a forma de aumentar as oportunidades de emprego e o aprofundamento de conhecimentos para desempenhar melhor uma profissão. Também Lemos (2015) menciona no seu estudo a melhor preparação técnica do ensino profissional e a preparação para o mercado de trabalho. De igual modo, Santos (2016) aponta a preparação para ingressar no mundo do trabalho, o gosto pela área profissional do curso e a aprendizagem de uma profissão como os três principais motivos para a escolha deste tipo de formação. No estudo de Medeiros (2019), os fatores apresentados como mais relevantes nesta tomada de decisão são também o gosto pela área profissional do curso, a integração no mercado de trabalho e a formação prática.

5.2 Como é que os alunos percecionam a formação que frequentam /frequentaram?

Os resultados obtidos mostram a forma como os alunos percecionam a formação que frequentam /frequentaram, podendo constatar-se que, globalmente, mostraram um nível alto de satisfação relativamente ao curso que frequentam/frequentaram. Estes resultados são ainda confirmados pelas respostas obtidas, quando se perguntou se a formação correspondeu às suas expectativas e ainda na questão: “Se pudesse voltar atrás, tomaria a mesma decisão de frequentar um Curso Profissional?”, onde 88,37% das respostas foram afirmativas. À mesma conclusão chegou

Santos (2016) que refere no seu estudo que 82% dos seus inquiridos não ficaram dececionados com a formação que escolheram.

5.3. Quais os contributos mais relevantes do curso que frequentam/frequentaram?

Relativamente à avaliação dos contributos do curso, os parâmetros considerados foram valorizados de forma muito positiva pelos respondentes com médias entre 3,58 e 3,90, numa escala de 1 a 5 e pela seguinte ordem de classificação:

- capacidade de utilização de tecnologias e materiais
- preparação para a vida profissional
- conhecimentos práticos obtidos
- utilidade dos conteúdos tratados
- interesse dos conteúdos tratados
- conhecimentos de cultura geral
- conhecimentos teóricos obtidos
- preparação para o prosseguimento de estudos

Verifica-se que os três primeiros parâmetros estão intimamente relacionados com a componente prática do curso, o que vem confirmar os resultados apresentados por Santos (2016) e Medeiros (2019). A preparação para o prosseguimento de estudos foi o parâmetro que obteve a pontuação mais baixa, sendo que o mesmo se verificou nos estudos de Magalhães (2014) e Santos (2016). Esta situação pode dever-se ao facto de, à data da matrícula neste tipo de curso, ainda não ter sido publicado o decreto que cria os concursos especiais de ingresso no ensino superior para titulares dos cursos de dupla certificação do ensino secundário e cursos artísticos especializados (Decreto-Lei n.º 11/2020). Sendo de supor que no futuro, percebendo outras alternativas de ingresso no ensino superior, estes resultados possam ser diferentes.

É notório que esta população procura, principalmente, a chave de acesso ao mercado de trabalho. Os parâmetros que os alunos consideraram mais relevantes foram a capacidade de utilização de tecnologias e materiais; a preparação para a vida profissional e os conhecimentos práticos obtidos, o que permite inferir que a capacidade de operacionalização adquirida é entendida como um contributo fundamental para a integração no mercado de trabalho. Pode também afirmar-se que o

curso veio corresponder às motivações que os levaram a tomar a opção de o frequentar, conforme é confirmado com o resultado das respostas à questão: “Se pudesse voltar atrás, tomaria a mesma decisão de frequentar um Curso Profissional?”.

5.4 Na opinião dos alunos, quais as competências necessárias para a sua integração no mercado de trabalho?

Sobre esta questão de investigação detetaram-se algumas diferenças com significado estatístico relacionadas com o perfil do respondente. Assim, quando se procurou avaliar se as variáveis demográficas tinham influência nas dimensões das competências, verificou-se que, de facto, existe uma relação com significado estatístico, entre estas variáveis e as competências avaliadas pelos respondentes quanto à sua importância para a inserção no mercado de trabalho.

Os resultados mostram que para a variável sexo existe diferença no posicionamento dos elementos de cada um dos sexos em relação às dimensões comunicação; raciocínio e resolução de problemas; relacionamento interpessoal; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística e consciência e domínio do corpo, sendo sempre os elementos do sexo feminino quem mais valoriza estas dimensões. Note-se que a dimensão do relacionamento interpessoal, nomeadamente no que se refere ao respeito pelo outro, foi a mais valorizada por ambos os sexos, o que denota o sentido cívico desta população.

A variável demográfica idade apresenta relação com significado estatístico em relação à dimensão bem-estar, saúde e ambiente, sendo o grupo etário dos mais velhos (24 a 34 anos), muito provavelmente pela sua maturidade e experiência de vida, quem mais valorizou esta dimensão.

A variável demográfica tempo de conclusão do curso está relacionada com significado estatístico com a dimensão relacionamento interpessoal, sendo os respondentes que terminaram o curso mais recentemente (menos de 1 ano) que mais valorizam esta dimensão. Muito provavelmente, este grupo, por se encontrar no mercado de trabalho, já tomou uma maior consciência da importância do relacionamento interpessoal.

5.5 Os alunos sentem que adquiriram as competências necessárias?

Quanto à questão relacionada com as competências adquiridas durante o curso, também se procurou avaliar se as variáveis demográficas tinham influência nas dimensões destas competências e, apurou-se que para a variável sexo apenas existem diferenças estatisticamente significativas em relação à dimensão relacionamento interpessoal, sendo sempre os elementos do sexo feminino quem mais valoriza esta dimensão. Contudo, esta volta a ser a dimensão mais valorizada por ambos os sexos e mais uma vez no que se refere ao respeito pelo outro.

A variável tempo de conclusão do curso apresenta relação, estatisticamente significativa, com a dimensão pensamento crítico e pensamento criativo, sendo mais valorizada pelos respondentes que terminaram o curso há mais de 1 e há menos de 3 anos, este resultado pode dever-se também ao facto destes respondentes já se encontrarem no mercado de trabalho.

As variáveis-idade, situação escolar/profissional e situação atual não apresentam relação com significado estatístico relativamente às dimensões das competências adquiridas.

Por outro lado, as competências adquiridas mais valorizadas foram o relacionamento interpessoal e o pensamento crítico e pensamento criativo e, considerando que as médias obtidas por todas as dimensões variam entre 3,20 e 3,55, numa escala de 1 a 4, pode concluir-se que, globalmente, os respondentes consideram ter adquirido as competências necessárias com a frequência do curso.

Pode ainda afirmar-se que os valores obtidos para a relação entre as variáveis demográficas e as competências necessárias para a inserção no mercado de trabalho são superiores aos da relação com as competências que os respondentes consideraram ter adquirido ou estar a adquirir com a frequência do curso.

Comparando a perceção dos alunos no tocante às competências necessárias ao ingresso no mercado de trabalho e às adquiridas com o curso, pode constatar-se que a dimensão do relacionamento interpessoal é a mais valorizada pelos respondentes, destacando-se os do sexo feminino, tanto num caso como no outro, talvez pelo carater mais afetivo deste grupo.

Curiosamente, as variáveis situação escolar/profissional e situação atual dos inquiridos, que já haviam terminado o curso, não apresentaram relação com significado estatístico com as dimensões das competências necessárias ao ingresso no mercado de trabalho, nem com as das adquiridas.

5.6 A formação correspondeu às expectativas dos alunos?

Quando se procura saber se a formação correspondeu às expectativas dos alunos, para a maioria dos inquiridos, no que se refere às expectativas antes e após/durante a frequência do curso, o grau de satisfação manifestado apresentou percentagens superiores nas respostas de nível alto e muito alto e menos de 10% dos respondentes é que o consideraram baixo ou muito baixo, pelo que, se pode considerar que a formação correspondeu às expectativas dos alunos. Estas conclusões estão em linha com os resultados obtidos na questão “Se pudesse voltar atrás, tomaria a mesma decisão de frequentar um Curso Profissional?”

5.7 Os alunos sentem que fizeram a escolha certa ou se pudessem voltar atrás teriam tomado outra decisão?

O resultado de 88,37% de respostas afirmativas para a questão “Se pudesse voltar atrás, tomaria a mesma decisão de frequentar um Curso Profissional?” permite afirmar que esta população não se mostrou, de todo, desapontada com a opção por este tipo de curso. Este resultado vem confirmar os resultados obtidos por Santos (2016).

Salienta-se ainda que as todas as dimensões das competência apresentam correlação forte ou muito forte (Dancey, 2007) e que as dimensões das competências adquiridas apresentam níveis de correlação mais elevados do que as dimensões das competências necessárias ao desempenho profissional, mantendo, no entanto, a mesma tendência relativamente à dimensão com mais forte correlação com as outras (pensamento crítico e pensamento criativo) e à que mostra correlações mais moderadas (consciência e domínio do corpo).

5.8 Limitações

Apesar dos objetivos de o estudo terem sido globalmente atingidos, é possível identificar algumas limitações do mesmo.

A construção de uma amostra representativa foi uma dessas limitações. Muito embora a amostra conseguida assegure um nível de precisão de $\pm 7\%$ com um nível de confiança de 95% (Israel, 1992) e se aproxime da normalidade em termos de representatividade por sexo, poderia ser melhorada em termos de representatividade do público alvo através de duas estratégias complementares: (1) assegurar o seu alargamento em termos geográficos ao âmbito nacional, de forma a abranger todos os alunos que frequentam ou frequentaram este tipo de cursos; (2) seleccionar os respondentes com relação direta e proporcional ao público alvo, incluindo todas as ofertas formativas de cursos profissionais existentes assegurando-se a representatividade relativa de cada uma delas.

A metodologia considerada mais adequada e utilizada neste estudo foi a quantitativa, com recurso à aplicação de inquéritos por questionário, técnica que, por si só, já apresenta limitações (Chaer et. al., 2011): a falta de apoio ao respondente no caso de dúvidas; a subjetividade do significado de cada item; o desconhecimento do contexto em que os inquiridos respondem ao questionário; a impossibilidade de analisar muitas variáveis sob pena de tornar o questionário demasiado extenso; o facto das respostas fechadas acabarem por se tornar redutoras, facto contornado com a utilização de escalas; a tendência do inquirido para escolher a posição central da escala (contornada com a utilização de escala de 4 opções), a resposta “socialmente desejável” (Hill & Hill, 2008).

6. CONCLUSÃO

Este estudo contribui para aferir a perceção que os jovens têm relativamente às competências necessárias para a inserção no mercado de trabalho e àquelas que um curso de dupla certificação do ensino secundário lhes pode proporcionar, bem como o conseqüente nível de satisfação dos mesmos.

Tendo como referencial o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as áreas de competências nele definidas, foi possível confirmar que os jovens têm a perceção de que essas mesmas competências são determinantes para o ingresso no mercado de trabalho e reconhecem os cursos de dupla certificação como uma resposta adequada à aquisição das mesmas.

Embora não tenham sido encontrados estudos que versem exatamente esta temática, foi possível ter acesso a alguns que, de alguma forma, analisam questões parcelares e que chegaram a conclusões semelhantes.

É consensual que as principais motivações que levam os alunos a optar por este tipo de formação são, precisamente, a preparação para o ingresso no mercado de trabalho e o carácter prático da mesma. O prosseguimento de estudos não parece estar no horizonte de muitos destes alunos, muito embora existam algumas expectativas em relação à alteração deste posicionamento, provocado pela recente alteração ao quadro legal de ingresso no ensino superior para os estudantes oriundos dos cursos de dupla certificação (Decreto-Lei nº 11/2020)

Por outro lado, as expectativas à entrada do curso acabam por ser superadas aquando da sua frequência, de tal modo, que uma esmagadora maioria voltaria a optar pelo mesmo tipo de formação, caso voltasse atrás.

6.1 Contributos do estudo

O presente estudo apresenta contributos dos pontos de vista académico e prático.

O instrumento de investigação criado para este estudo, face à inexistência de instrumentos que se ajustassem à prossecução dos objetivos propostos, constitui o contributo teórico que outros investigadores podem utilizar no futuro.

Como contributo prático, ficam as conclusões apresentadas nesta investigação que poderão servir de indicadores para ajudar a melhorar a oferta formativa, de forma a ir ao encontro dos interesses e necessidades dos jovens e da sua cada vez maior e melhor inserção no mercado de trabalho.

6.2 Estudos futuros

Este estudo tentou analisar a perceção dos alunos relativamente às competências necessárias ao mercado de trabalho e à resposta que lhes é proporcionada pelos cursos de dupla certificação, na aquisição das mesmas.

O alargamento do estudo que possibilitasse conhecer a perspetiva das entidades empregadoras proporcionaria resultados que permitiriam conhecer as suas opiniões sobre a qualidade e adequabilidade dos alunos que ingressam no mercado de trabalho depois de terminarem esses cursos.

Estariam assim reunidas as condições para se conhecer a perceção dos dois atores mais relevantes: os alunos potenciais candidatos ao ingresso no mercado de trabalho e as entidades empregadoras. Os resultados obtidos nessa análise comparativa e as eventuais diferenças identificadas proporcionariam informação relevante que poderia influenciar as alterações ao perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória e, conseqüentemente, à oferta formativa atual.

BIBLIOGRAFIA

- Alexim, J., Lucia, C., & Lopes, E. (2003). A Certificação Profissional Revisitada. *Boletim Técnico do Senac*.
- ANQEP. (20 de maio de 2010). *Quem Somos*. Obtido de ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP: <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx?access=1>
- ANQEP. (21 de novembro de 2020). Obtido de ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional, IP: <https://www.anqep.gov.pt/np4/jovens/>
- Azevedo, J. (2000). *O ensino secundário na Europa*. Lisboa: Edições Asa.
- Azevedo, J. (2007). *Relatório Final do Debate Nacional sobre Educação*. Conselho Nacional de Educação.
- Azevedo, J. (2014). *Ensino Profissional em Portugal , 1989-2014 : os Primeiros Vinte e Cinco Anos de uma Viagem que Trouxe o Ensino Profissional da Periferia Para o Centro das Políticas Educativas*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Barroso, J. (2003). *Organização E Regulação Dos Ensinos Básico E Secundário, Em Portugal: Sentidos De Uma Evolução*. Obtido de Scientific Electronic Library Online - SciELO: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000100004&script=sci_arttext
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). *Defining Twenty-First Century Skills*. Patrick Griffin, Barry McGaw & Esther Care .
- Campos, M. P. (2019). *Percepção do trabalho numa amostra de jovens pouco qualificados*. Évora: Universidade de Évora.
- Cardim, J. (1999). *O sistema educativo e o seu desenvolvimento*. Thessaloniki, Grécia: CEDEFOP — Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional.
- Carvalho, M. M., & Morais, M. T. (2017). Desenvolvimento de competências em literacia de informação e pensamento crítico: um mosaico de ideias em torno do trabalho colaborativo

As Competências dos Alunos do Ensino Profissional e a Inserção no Mercado de Trabalho do
Século XXI

em contextos escolar e universitário. *Atas do 2º Encontro BAD ao Sul - a criar comunidades*. São Brás de Alportel.

Chaer, G., Diniz, R. R., & Ribeiro, E. A. (2011). *A Técnica do Questionário na Pesquisa Educacional*. Araxá: Evidências.

Comissão Europeia. (2015). *Processo de Bolonha: estabelecimento do Espaço Europeu do Ensino Superior*. Direção Geral da Comissão Europeia.

Cosme, A. (2002). *Dos cantos de sereia...* Obtido de A Página da Educação: <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=118&doc=9161&mid=2>

Dale, R. (2008). *Construir a Europa através de um espaço europeu de educação*. Revista Lusófona de Educação.

Dancey, C., & Reidy, J. (2007). *Statistics without Maths for Psychology*. Pearson Education.

Decreto 21-08-1911. *Diário do Governo n.º 195/1911, Série I de 1911-08-22*. Assembleia Nacional Constituinte.

Decreto Lei n.º 74/2004. *Diário da República n.º 73/2004, Série I-A de 2004-03-26*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei 26/89. *Diário da República n.º 18/1989, Série I de 1989-01-21*. Ministérios da Educação e do Emprego e da Segurança Social.

Decreto-Lei n.º 11/2020. *Diário da República, 1ª série de 2 de abril de 2020*. Presidência do Conselho de Ministros.

Decreto-Lei n.º 176/2012. *Diário da República n.º 149/2012, Série I de 2012-08-02*. Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 396/2007. *Diário da República n.º 251/2007, Série I de 2007-12-31*. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Decreto-Lei nº 13619/1927. *Diário do Governo n.º 100/1927, Série I de 1927-05-17*. Ministério da Instrução Pública - Direcção Geral do Ensino Primário e Normal - 3.ª Repartição.

Deluiz, N. (2001). O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. *Boletim Técnico do SENAC*, 27(3), 13-25.

As Competências dos Alunos do Ensino Profissional e a Inserção no Mercado de Trabalho do
Século XXI

Despacho n.º 6478/2017. *Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26*. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho Normativo 194-A/1983. *Diário da República n.º 243/1983, 1º Suplemento, Série I de 1983-10-21*. Ministério da Educação - Gabinete do Ministro.

DGE. (11 de 09 de 2020). *Oferta Formativa*. . Obtido de DGE: <https://www.dge.mec.pt/oferta-formativa>

DGEEC. (2020). *Perfil do Aluno 2018/2019*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).

DGERT. (2020). *Estruturas do Sistema Nacional de Qualificações*. Obtido de DGERT-Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho: <https://www.dgert.gov.pt/estruturas-do-sistema-nacional-de-qualificacoes-snq>

DGES. (2013). *Relatório de Referenciação do Quadro Nacional de Qualificações ao Quadro Europeu de Qualificações*. Lisboa: Direção-Geral do Ensino Superior.

EACEA (2018). *The Structure of the European Education Systems 2018-2019. Schematic Diagrams, Eurydice-Facts and Figures Education and Training*. Comissão Europeia doi:10.2797/302115.

Faria, E., Rodrigues, I. P., Perdigão, R., & Ferreira, S. (2017). *Relatório Técnico -Perfil do aluno-competências para o século XXI*. Conselho Nacional de Educação, Lisboa.

Ferreira, M. J., & Campos, P. (2017). *ALEA-Dossiês Didáticos*. Obtido de O Inquérito Estatístico: http://www.alea.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=311&Itemid=1207&lang=pt

Gata, H. (2014). *Faz-te ao Mercado*. TESE - Associação para o Desenvolvimento.

Gonçalves, A. C., Pinto, A. B., & Oliveira, L. G. (2005). *Perspectivas Sobre o Direito à Educação*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Gondim, S. (7 de 2002). Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com formação académica pela perspectiva de estudantes universitários. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 7(2), 299-309.

As Competências dos Alunos do Ensino Profissional e a Inserção no Mercado de Trabalho do
Século XXI

Hill, M. M., & Hill, A. (2008). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Sílabo.

Israel, G. D. (november de 1992). Determining Sample Size. Florida, USA: University of Florida.

Lei Constitucional n.º1/2005. *Diário da República — I Série-A de 8 de agosto de 2005*. Assembleia da República.

Lei n.º 7/2009. *Diário da República n.º 30/2009, Série I de 2009-02-12*. Assembleia da República.

Lei n.º 85/2009. *Diário da República n.º 166/2009, Série I de 2009-08-27*. Assembleia da República.

Lei nº 46/86. *Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14*. Assembleia da República.

Lei nº 5/73. *Diário do Governo n.º 173/1973, Série I de 1973-07-25*. Assembleia Nacional.

Lemos, J. P. (2015). *Razões da Escolha do Ensino Secundário Profissional Pelos Jovens: análise comparativa entre as Escolas Profissionais e as Escolas Secundárias no concelho de Ponta Delgada*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Machado, J. (2018). Autonomia da Escola e Gestão Curricular do Ensino Básico: Desafios de um Projeto de Inovação. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 64-69.

Magalhães, C. (2014). *Ensino profissional como meio de preparação do formando, com vista a uma (re)inserção ou progressão no mercado de trabalho*. Porto: Universidade Lusófona do Porto.

Martinez, S. R., & Peric, R. B. (2009). *As Exigências Educacionais para o Mercado de Trabalho no Século XXI*. São Paulo, Brasil: Faculdade Unida de Suzano - UNISUZ.

Martins, I., Peralta, H., & Roldão, M. (2017). *Para a Construção De Aprendizagens Essenciais Baseadas No Perfil Dos Alunos*. Direção Geral da Educação.

Marôco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). *Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?* Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Portugal.

Medeiros, A. (2019). *Perspetivas dos formandos que frequentam o Ensino Profissional: um estudo numa escola profissional*. Tese de Mestrado: Universidade Aberta.

Mendonça, A. (2000). *Evolução da política educativa em Portugal*. Universidade da Madeira.

As Competências dos Alunos do Ensino Profissional e a Inserção no Mercado de Trabalho do
Século XXI

- MTSSS. (2020). *Operadores de ensino e formação profissional*. Obtido de DGERT-Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho: <https://www.dgert.gov.pt/operadores-de-educacao-e-formacao-do-sistema-nacional-de-qualificacoes-snq>
- Oliveira Martins et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.
- Oliveira, R. F. (2017). *O Perfil Profissional do Século XXI e os Possíveis Riscos de Adoecimento Mental*. Centro Universitário Luterano de Palmas.
- Orvalho, L., Alves, J. M., & Azevedo, J. (9 de maio de 2019). *30 anos de Ensino Profissional: perscrutar as intencionalidades e perspetivar o futuro*. Porto: Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Educação e Psicologia.
- Orvalho, L., Alves, J., & Azevedo, J. (2017). *(Re) Encontrar e Projetar o Ensino Profissional para o século XXI*. Porto: Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Educação e Psicologia.
- PORDATA. (01 de julho de 2020). *PORDATA*. Obtido de Fundação Francisco Manuel dos Santos: <https://www.pordata.pt/DB/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela/5815151>
- Portaria n.º 258/2014. *Diário da República n.º 240/2014, Série I de 2014-12-12*. Ministérios das Finanças e da Economia.
- Portaria n.º 782/2009. *Diário da República n.º 141/2009, Série I de 2009-07-23*. Ministérios do Trabalho e da Segurança Social, da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Recomendação 2006/962/CE. Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida. *Jornal Oficial da União Europeia L 394, 49º ano, de 30 de Dezembro de 2006*. Parlamento Europeu e Conselho.
- Rodrigues, M. d. (2012). Os desafios da política de educação no século XXI. *Sociologia, Problemas e Práticas*.
- Santos, M. (2016). *As vozes dos alunos de uma escola profissional sobre o ensino profissional – um estudo*. Universidade Aberta.

As Competências dos Alunos do Ensino Profissional e a Inserção no Mercado de Trabalho do
Século XXI

- Saris, W. E., & Gallhofer, I. N. (2007). *Design, evaluation and analysis of quest for survey*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Sousa, M. d. (2012). *Ensino Profissional - Última Escolha?* Porto: Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Educação e Psicologia.
- Teixeira, C., & Flores, M. A. (2010). Experiências Escolares de Alunos do Ensino Secundário: Resultados de um estudo em curso. *Educação & Sociedade* .

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO - CURSOS DE DUPLA CERTIFICAÇÃO

Este questionário destina-se a recolher dados para a elaboração de uma dissertação de mestrado na área da gestão. O objetivo é averiguar a perceção que os alunos e ex-alunos dos Cursos Profissionais / Aprendizagem têm da resposta que estes cursos proporcionam face às novas competências, pessoais e profissionais, necessárias para a integração no mercado de trabalho do século XXI.

São garantidos o anonimato e a confidencialidade das respostas.

A sua participação é fundamental!

Agradeço, desde já, a sua disponibilidade!

***Obrigatório**

Avançar para a pergunta 1

I. CARATERIZAÇÃO DO RESPONDENTE

1. Sexo: *

Marcar apenas uma oval.

☐

Feminino

☐

Masculino

2. Idade: *

Marcar apenas uma oval.

☐

16 a 18 anos

☐

19 a 23 anos

☐

24 a 34 anos

3. Situação escolar / profissional

Marcar apenas uma oval.

☐

Concluiu um Curso Profissional / Aprendizagem de nível 4

Avançar para a pergunta 4

☐

Frequenta um Curso Profissional / Aprendizagem de nível 4

Avançar para a pergunta 6

II. SITUAÇÃO ATUAL

4. Há quanto tempo concluiu o curso? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ menos de 1 ano
☐ entre 1 a 3 anos
☐ mais de 3 anos

5. Indique qual a sua situação atual: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Empregado na área do curso que frequentou
☐ Empregado fora da área do curso que frequentou
☐ Desempregado
☐ A estudar

III. EXPECTATIVAS RELATIVAMENTE À FORMAÇÃO

6. Tendo em conta os motivos que levaram à sua opção por um curso profissional, classifique as razões a seguir apresentadas, quanto ao grau de importância. *

1 – nada importante; 2 – pouco importante; 3 – bastante importante; 4 – muito importante.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4
Para aprender uma profissão	☐	☐	☐	☐
Para terminar mais facilmente o 12º ano	☐	☐	☐	☐
Para ingressar mais facilmente no ensino superior	☐	☐	☐	☐
Por não pretender prosseguir estudos superiores	☐	☐	☐	☐
Por gostar da área profissional do curso	☐	☐	☐	☐
Por ser uma formação de carácter mais prático	☐	☐	☐	☐
Para ficar mais bem preparado para ingressar no mundo do trabalho	☐	☐	☐	☐

As Competências dos Alunos do Ensino Profissional e a Inserção no Mercado de Trabalho do
Século XXI

Por ter mais saídas de emprego com os cursos profissionais	☐	☐	☐	☐
Para arranjar emprego com mais facilidade	☐	☐	☐	☐
Por ter sido incentivado pela minha família	☐	☐	☐	☐
Por ter sido aconselhado pelos serviços de orientação escolar	☐	☐	☐	☐

7. Avalie os seguintes aspetos relacionados com o curso que frequentou / frequenta *

1 – muito baixa; 2 – baixa; 3 – média; 4 – alta; 5 - muito alta.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Expectativa à entrada para o curso	☐	☐	☐	☐	☐
Grau de satisfação no final / durante o curso em relação às expetativas iniciais	☐	☐	☐	☐	☐

8. Avalie o curso que frequentou / frequenta, tendo em conta os seguintes aspetos: *

1– muito fraco; 2 – fraco; 3 – razoável; 4 – bom; 5 – muito bom.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Conhecimentos teóricos obtidos	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimentos práticos obtidos	☐	☐	☐	☐	☐
Preparação para a vida profissional	☐	☐	☐	☐	☐
Preparação para o prosseguimento de estudos	☐	☐	☐	☐	☐
Interesse dos conteúdos tratados	☐	☐	☐	☐	☐
Utilidade dos conteúdos tratados	☐	☐	☐	☐	☐
Capacidade de utilização de tecnologias e materiais	☐	☐	☐	☐	☐

Conhecimentos de cultura geral

☐
☐
☐
☐
☐

IV. COMPETÊNCIAS VS. DESEMPENHO PROFISSIONAL

9. Classifique, quanto ao grau de importância para o seu desempenho profissional, as seguintes competências. *

1 – nada importante; 2 – pouco importante; 3 – bastante importante; 4 – importantíssima.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4
saber escutar	☐	☐	☐	☐
saber expressar-se	☐	☐	☐	☐
saber apresentar em público	☐	☐	☐	☐
saber questionar e argumentar	☐	☐	☐	☐
saber usar diferentes meios para comunicar	☐	☐	☐	☐
saber pesquisar	☐	☐	☐	☐
saber seleccionar a informação	☐	☐	☐	☐
saber analisar a informação	☐	☐	☐	☐
saber organizar a informação	☐	☐	☐	☐
conseguir encontrar soluções para novas situações	☐	☐	☐	☐
conseguir tomar decisões	☐	☐	☐	☐
tomar posições de forma fundamentada	☐	☐	☐	☐
imaginar diferentes maneiras de fazer as coisas, de forma imaginativa e inovadora	☐	☐	☐	☐
estar aberto a novas ideias	☐	☐	☐	☐

As Competências dos Alunos do Ensino Profissional e a Inserção no Mercado de Trabalho do
Século XXI

	1	2	3	4
trabalhar em equipa	☐	☐	☐	☐
aceitar diferentes pontos de vista	☐	☐	☐	☐
respeitar o outro	☐	☐	☐	☐
desenvolver confiança em si próprio	☐	☐	☐	☐
ter motivação para aprender	☐	☐	☐	☐
ser persistente, para atingir os seus próprios objetivos de vida	☐	☐	☐	☐
adotar comportamentos que promovem a saúde e o bem-estar individual e da sociedade	☐	☐	☐	☐
contribuir para a construção de um futuro sustentável	☐	☐	☐	☐
reconhecer as diferentes manifestações culturais	☐	☐	☐	☐
desenvolver o sentido estético	☐	☐	☐	☐
procurar informação e aplicar conhecimentos adquiridos na tomada de decisões informada	☐	☐	☐	☐
compreender processos e fenómenos científicos e tecnológicos	☐	☐	☐	☐
planear as etapas do trabalho	☐	☐	☐	☐
reconhecer a importância das atividades motoras para o desenvolvimento físico, psicossocial, estético e emocional	☐	☐	☐	☐
realizar atividades motoras, locomotoras, não-locomotoras e manipulativas	☐	☐	☐	☐

V. COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS

10. Classifique o nível que considera ter alcançado / estar a alcançar com a frequência do curso.

*

1 – nada importante; 2 – pouco importante; 3 – bastante importante; 4 – importantíssima.

Marcar apenas uma oval por linha.

As Competências dos Alunos do Ensino Profissional e a Inserção no Mercado de Trabalho do
Século XXI

	1	2	3	4
saber apresentar em público	☐	☐	☐	☐
saber escutar	☐	☐	☐	☐
saber expressar-se	☐	☐	☐	☐
saber questionar e argumentar	☐	☐	☐	☐
saber usar diferentes meios para comunicar	☐	☐	☐	☐
saber analisar a informação	☐	☐	☐	☐
saber organizar a informação	☐	☐	☐	☐
saber pesquisar	☐	☐	☐	☐
saber seleccionar a informação	☐	☐	☐	☐
conseguir encontrar soluções para novas situações	☐	☐	☐	☐
conseguir tomar decisões	☐	☐	☐	☐
estar aberto a novas ideias	☐	☐	☐	☐
imaginar diferentes maneiras de fazer as coisas, de forma imaginativa e inovadora	☐	☐	☐	☐
tomar posições de forma fundamentada	☐	☐	☐	☐
aceitar diferentes pontos de vista	☐	☐	☐	☐
respeitar o outro	☐	☐	☐	☐
trabalhar em equipa	☐	☐	☐	☐
desenvolver confiança em si próprio	☐	☐	☐	☐
ser persistente, para atingir os seus próprios objetivos de vida	☐	☐	☐	☐
ter motivação para aprender	☐	☐	☐	☐
contribuir para a construção de um futuro sustentável	☐	☐	☐	☐
adotar comportamentos que promovem a saúde e o bem-estar individual e da sociedade	☐	☐	☐	☐
desenvolver o sentido estético	☐	☐	☐	☐
reconhecer as diferentes manifestações culturais	☐	☐	☐	☐

As Competências dos Alunos do Ensino Profissional e a Inserção no Mercado de Trabalho do
Século XXI

	1	2	3	4
compreender processos e fenómenos científicos e tecnológicos	☐	☐	☐	☐
planear as etapas do trabalho	☐	☐	☐	☐
procurar informação e aplicar conhecimentos adquiridos na tomada de decisões informada	☐	☐	☐	☐
reconhecer a importância das atividades motoras para o desenvolvimento físico, psicossocial, estético e emocional	☐	☐	☐	☐
realizar atividades motoras, locomotoras, não-locomotoras e manipulativas	☐	☐	☐	☐

VI. CONCLUSÃO

11. Avalie os seguintes aspetos relacionados com o curso que frequentou / frequenta *

1 – muito baixa; 2 – baixa; 3 – média; 4 – alta; 5 - muito alta.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
expectativa à entrada para o curso	☐	☐	☐	☐	☐
grau de satisfação no final / durante o curso em relação às expectativas iniciais	☐	☐	☐	☐	☐

12. Se pudesse voltar atrás, *

Marcar apenas uma oval.

	Sim	Não
tomaria a mesma decisão de frequentar um Curso Profissional?	☐	☐