

Ensino Profissional: Heranças do passado, constrangimentos do presente, desafios para o futuro

Vocational Education: Legacies of the past, restrictions of the present, challenges for the future

Éducation Professionnelle: Héritages du passé, restrictions du présent, défis pour l'avenir

Ana Traqueia*, Manuela Gonçalves & Rosa Madeira

CIDTFF – Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Resumo

O Ensino Profissional, criado, em Portugal, no final da década de 1980, no rescaldo do período após a Revolução do 25 de Abril de 1974, enfrenta, ainda hoje, alguns constrangimentos, nomeadamente, a estigmatização associada aos percursos de insucesso escolar e ao contexto socioeconómico desfavorecido de grande parte dos/as seus/suas estudantes. Contudo, destaca-se o papel deste subsistema de ensino na democratização do acesso à Educação e o seu contributo para a mobilidade social, bem como para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, à luz dos Direitos Humanos, tal como perspetivado pelas diretrizes internacionais e defendido pelos ideais de Abril. O artigo apresenta uma revisão narrativa da literatura, complementada por análise documental, e pretende contextualizar o Ensino Profissional nas suas dimensões histórica, sociológica e político-educativa, bem como refletir criticamente sobre problemáticas relacionadas com a sua imagem e com os processos de exclusão e inclusão social associados ao mesmo. Estruturado nos espaços passado, presente e futuro, o texto relaciona as heranças recebidas com os constrangimentos enfrentados e os desafios que se propõem, considerando-se que uma abordagem ancorada histórica e sociologicamente conduz à problematização sobre os fenómenos associados. Conclui-se que este é um campo de análise complexo e multidimensional, exigindo uma discussão inter e transdisciplinar.

Palavras-chave: ensino profissional, inclusão social, exclusão social, reprodução social e cultural

Abstract

Vocational Education, created in Portugal at the end of the 1980s, in the aftermath of the Revolution of the 25th of April 1974, still faces some constraints today, namely, the stigmatisation associated with unsuccessful school paths and the disadvantaged socioeconomic context of many students. However, the role of this education subsystem in the democratisation of access to Education and its contribution to social mobility, as well as to the construction of a fairer and more inclusive society in the light of Human Rights, stands out as envisioned by international guidelines and defended by the ideals of April. The article presents a narrative review of the literature, complemented by documentary analysis. It aims to contextualise Vocational Education in its historical, sociological and political-educational dimensions and critically reflect on issues related to its image and the processes of social exclusion and inclusion associated with it. Structured in past, present and future spaces, the text relates the received legacies to the faced constraints and the proposed challenges, considering that a historically and sociologically anchored approach leads to the problematisation

* *Correspondência:* anatraqueia@ua.pt

of the associated phenomena. It is concluded that this is a complex and multidimensional field of analysis, requiring an inter and transdisciplinary discussion.

Keywords: vocational education, social inclusion, social exclusion, social and cultural reproduction

Résumé

L'Éducation Professionnel, créé au Portugal à la fin des années 1980, au lendemain de la révolution du 25 avril 1974, se heurte encore aujourd'hui à certaines contraintes, à savoir la stigmatisation liée aux parcours scolaires infructueux et le contexte socio-économique défavorisé d'une grande partie de ses étudiants. Cependant, d'autre part, le rôle de ce sous-système éducatif dans la démocratisation de l'accès à l'éducation et sa contribution à la mobilité sociale, ainsi que dans la construction d'une société plus juste et plus inclusive, à la lumière des Droits de l'Homme, se démarque, tel qu'envisagé par les directives internationales et défendu par les idéaux d'avril.

L'article présente une revue de la littérature, complétée par une analyse documentaire. Il vise à contextualiser l'Éducation Professionnel dans ses dimensions historique, sociologique et politique-éducatif, ainsi que réfléchir de manière critique aux questions liées à son image et aux processus d'exclusion et d'inclusion sociale qui y sont associés. Structuré en des espaces passé, présent et futur, le texte relate les héritages reçus aux contraintes rencontrées et aux défis proposés, considérant qu'une approche historiquement et sociologiquement ancrée conduit à problématiser les phénomènes associés. On conclut qu'il s'agit d'un domaine d'analyse complexe et multidimensionnel, nécessitant une discussion inter et transdisciplinaire.

Mots-clés: éducation professionnel, inclusion sociale, exclusion sociale, reproduction sociale et culturelle

Introdução

A abordagem da questão é necessária, pois o exercício da memória, feito assim, no espaço público, revela-se fundamental na hora de prosseguirmos, hoje, o mesmo combate pela justiça, pela equidade e pela qualidade da educação dos portugueses. Os desafios de hoje não são menores do que os de há trinta anos, são diferentes e são muito exigentes. (Azevedo, 2019, p. 316)

Em 2024, celebra-se o 50.º aniversário da Revolução do 25 de Abril de 1974. Em 2019, comemoraram-se 30 anos do Ensino Profissional (EP) em Portugal e da criação das primeiras escolas profissionais no país. Passadas estas décadas plenas de mudanças políticas, económicas, socioculturais e ideológicas, mas em que ecoam também promessas (ainda) por cumprir e emergem novas tensões e complexidades, considera-se pertinente a reflexão crítica sobre as *heranças do passado*, os *constrangimentos do presente* e os *desafios para o futuro* que o EP nos sugere.

Neste sentido, propõe-se uma reflexão sobre o EP em Portugal, elencando alguns momentos históricos e orientações político-educativas que originaram a criação desta tipologia de ensino. Conforme se irá expor, o período pós-Revolução de Abril e a conseqüente democratização da Educação assumem, por um lado, um papel relevante no desenvolvimento do EP. Por outro lado, é fundamental discutir, através de um olhar sociológico, as heranças recebidas do período ditatorial e o reflexo que (re)produzem no campo da Educação e na sociedade, em geral. Tendo em consideração os constrangimentos associados ao subsistema de ensino em questão, urge, pois, fazer-se “o exercício da memória” (Azevedo, 2019, p. 316), no sentido de se pensar criticamente e se cumprirem os desafios futuros lançados também à escala internacional, dada a pertinência de uma discussão mais ampla e global que ultrapassa o nível nacional.

Deste modo, o presente artigo tem como objetivos: i) contextualizar o EP nas suas dimensões histórica e político-educativa; ii) refletir sobre a sua imagem e os constrangimentos associados ao mesmo, na

atualidade, relacionados com os processos de exclusão e inclusão social; iii) discutir desafios futuros que se colocam ao EP, a nível nacional e internacional, e à sua valorização como percurso formativo, tendo em consideração o seu caráter democrático e promotor de inclusão social, à luz dos Direitos Humanos e das diretrizes internacionais.

Dada a diversidade terminológica associada a esta tipologia de formação, considera-se pertinente, em primeiro lugar, clarificar, sucintamente, o conceito de EP. Em traços gerais, pode afirmar-se que esta vertente de ensino está associada à preparação para a aquisição de competências para desenvolver uma determinada profissão, ou seja, para o “saber-fazer” (Barbosa et al., 2020). O seu objetivo geral é, pois, “dotar as pessoas de conhecimentos teóricos e práticos, capacidades e/ou competências exigidos por profissões específicas ou pelo mercado de trabalho” (Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional [Cedefop], 2014, p. 293). Verifica-se, porém, internacionalmente, uma marcada diversidade de modelos pedagógico-curriculares e tipologias de oferta formativa. De forma a uniformizar este conceito, o Cedefop apresenta o termo abrangente *Vocational Education and Training* (VET; Ensino e Formação Profissional [EFP], tradução do Cedefop para a língua portuguesa), que engloba todas as tipologias em questão. No que se refere ao contexto português, verifica-se atualmente essa mesma diversidade de tipos de cursos disponíveis (Ensino Artístico Especializado, Cursos de Educação e Formação, Cursos Profissionais [CP], Cursos de Aprendizagem, Cursos com Planos Próprios, Cursos de Educação e Formação de Adultos, Formações Modulares Certificadas, Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais, Cursos de Especialização Tecnológica e Cursos Técnicos Superiores Profissionais). Contudo, é pertinente salientar que, no caso português, se considera que EP se refere aos CP, uma das tipologias de cursos de dupla certificação relativos ao ensino secundário.

Após esta *Introdução*, apresenta-se a secção *Abordagem teórico-metodológica*, que orienta a reflexão e clarifica as opções metodológicas. Segue-se a secção *Heranças do Passado*, que contextualiza historicamente o EP em Portugal. Posteriormente, a secção *Constrangimentos do Presente* apresenta alguns dados estatísticos e problemáticas vividas na atualidade. A secção *Desafios para o Futuro* destaca, de seguida, as mais relevantes orientações político-normativas e propostas de melhoria e maior valorização do EFP, a nível nacional e à escala internacional. Por último, apresentam-se algumas *Considerações Finais*, sintetizando, numa perspetiva crítica, as conclusões do artigo.

Abordagem teórico-metodológica

Em termos teórico-conceituais, a presente reflexão toma como referencial as Teorias da Reprodução Social e Cultural (RSC; Bourdieu & Passeron, 1970) e dos Códigos Linguísticos (Bernstein, 1996). Integra-se também, neste trabalho, a relação do conceito de representações sociais com os processos de exclusão e inclusão social (Jodelet, 2004).

As RSC (Bourdieu & Passeron, 1970) aprofundam a forma como as estruturas sociais perpetuam desigualdades, ao longo das gerações, nomeadamente, no campo da Educação. Esse processo ocorre através

de práticas, valores e normas que refletem as condições de existência de grupos sociais, favorecendo a reprodução das hierarquias de classes. No centro desta visão, está o conceito de capital cultural, que se refere a um conjunto de conhecimentos, competências, recursos e disposições disponíveis e mobilizáveis pelos sujeitos, configurando-se numa forma de poder simbólico que os diferencia e hierarquiza socialmente, estando, por isso, implícita uma relação de dominação. A transmissão do capital cultural ocorre por meio do *habitus*, um sistema de disposições incorporadas, moldado pelas condições sociais e histórico-culturais vividas por cada indivíduo, que orienta as suas práticas e percepções.

Complementando, Bernstein (1996) explora a dimensão linguística dessa reprodução. A Teoria dos Códigos Linguísticos, defendida pelo autor, diferencia os códigos elaborados (mais comuns entre grupos de maior prestígio e valorizados na escola e no mercado de trabalho) e os códigos restritos (associados às classes populares e, muitas vezes, mais desvalorizados), refletindo, assim, diferentes condições sociais.

Neste contexto do EP, de forma a aprofundar o referencial teórico, remete-se a discussão ainda para Jodelet (2004). A autora relaciona o conceito de representações sociais com os processos de exclusão e inclusão social, ao destacar como essas representações, enquanto formas de conhecimento partilhado que orientam práticas e relações, são fundamentais na construção de identidades e na categorização social. De acordo com a mesma, as representações sociais atuam na definição da pertença ou afastamento nos grupos sociais, legitimando a inclusão ou a exclusão com base em estereótipos, normas e valores socialmente construídos. Podem, assim, reforçar desigualdades, ao perpetuar preconceitos e discriminações, ou promover a inclusão, ao transformar percepções e relações sociais para reconhecer e integrar a diversidade.

Neste enquadramento, considera-se que a interligação destas teorias e conceitos oferece um quadro teórico-conceitual robusto para compreender como as desigualdades sociais são reproduzidas e naturalizadas, particularmente, no contexto do EP, permitindo explorar as especificidades das trajetórias individuais dentro dessas estruturas e compreender os processos de mobilidade social e as alterações político-educativas que se foram registando ao longo dos períodos em análise.

No que se refere ao percurso metodológico, através de uma abordagem de natureza qualitativa, o presente artigo, de caráter descritivo, embora propondo também um contributo para uma reflexão crítica, constitui um recorte de uma investigação mais ampla relacionada com o contexto do EP. Apresenta-se, para tal, uma revisão narrativa da literatura, ancorada em autores/as de referência identificados/as a partir do aprofundamento da pesquisa bibliográfica efetuada. Esta é complementada pela análise documental de alguns dados estatísticos, relatórios e normativos institucionais disponíveis em acesso aberto, em páginas oficiais.

O trabalho estrutura-se nos momentos passado, presente e futuro, considerando-se a influência do método histórico. Como refere Vilelas (2022, p. 60), “um dos objetivos da investigação histórica é lançar luzes sobre o passado, para que este possa clarear o presente, inclusive fazer perceber algumas questões futuras”.

Heranças do passado

O presente artigo propõe uma reflexão estruturada cronologicamente. No que se refere às *heranças do passado*, é de salientar que não se pretende fazer uma contextualização, de forma exaustiva, da evolução histórica. Procurou-se, antes, realçar a relevância de determinados marcos históricos para a compreensão da forma como se foram construindo, ao longo dos tempos, representações sociais associadas às vias de ensino profissionalizantes. Esta secção subdivide-se, assim, nos quatro períodos que seguidamente se descrevem.

Do Ensino Técnico e Profissional de Marquês de Pombal à I República

O EP foi implementado em Portugal em 1989, através do Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro, com a criação das primeiras escolas profissionais e dos princípios organizacionais e pedagógico-curriculares dos CP, cujo modelo se encontra ainda em vigor.

No entanto, esta vertente prática do ensino, direcionada para o mercado de trabalho, tem origens historicamente anteriores, remontando ao século XVIII. De facto, já sob o governo do Marquês de Pombal fora emitido o Alvará de 19 de maio de 1759, que se refere aos Estatutos da Aula de Comércio. Posteriormente, a partir de 1850, o Ensino Técnico e Profissional foi sendo desenvolvido, durante o governo de Fontes Pereira de Melo, particularmente no que diz respeito ao ensino agrícola e industrial, como descrevem Gregório (2021), Martins et al. (2005) e Pardal et al. (2003). A legislação criada por ambos os governos, apesar do período temporal que os separa, mostra a relevância comum dada às necessidades económicas do país, tendo em consideração as mudanças associadas à Revolução Industrial que se vivia no contexto europeu e às políticas de desenvolvimento de Portugal (Gregório, 2021; Martins et al., 2005; Pardal et al, 2003).

Como referem Martins et al. (2005), o modelo de ensino implementado pretendia a reestruturação de competências para o desempenho de novas funções laborais, decorrentes da referida revolução, sem que esta alteração das dinâmicas profissionais tivesse como objetivo inicial promover transformações sociais significativas. Porém, foi através desta tipologia de ensino que, conseqüentemente, se começaram a verificar também mudanças do ponto de vista social, devido às migrações do campo para a cidade, em busca de mobilidade social e profissional. Os autores destacam ainda que a seleção de estudantes para a frequência deste modelo de ensino estava associada às classes populares e a estudantes com mau aproveitamento escolar, muitos/as deles/as institucionalizados/as em estabelecimentos de caridade, comprovando o objetivo “social e normalizador das estruturas sociais” (p. 80).

De acordo com Martins et al. (2005) e Pardal et al. (2003), foram, assim, criados os princípios orientadores do Ensino Técnico e Profissional em Portugal, dos quais se salientam os objetivos de qualificação profissional, no sentido de fazer face às necessidades de desenvolvimento económico do país, por oposição à vertente mais clássica e académica da escolarização. Verificavam-se, portanto, diferenças

marcantes entre os referidos sistemas de ensino, em termos de currículo, de objetivos e do público a que se dirigiam. O ensino humanista era voltado para a aristocracia e a alta burguesia, enquanto o Ensino Técnico e Profissional era destinado às classes populares.

Como destacam Pardal et al. (2003), no que se refere ainda ao período que se segue a 1910, é de salientar que, embora se registasse, no país, uma taxa de analfabetismo superior a 70% (em 1911), “não faltou dinamismo à I República no terreno educacional” (p. 49), tendo ocorrido várias reformas, nomeadamente, no Ensino Primário e no Ensino Superior. A nível secundário, salienta-se também o aumento significativo de escolas técnicas e do número de alunos/as, tendo sido dado um grande impulso no campo do Ensino Técnico (Gregório, 2021).

Porém, o facto de este tipo de ensino ter sido essencialmente dirigido aos estratos socioeconómicos mais desfavorecidos e, em parte, a estudantes com percursos de vida vulneráveis à exclusão social, traz consequentemente heranças do passado que ainda se refletem na imagem atual do EP.

A Reforma do Ensino Técnico e Profissional, Industrial e Comercial do Estado Novo

Um segundo marco histórico associado ao EP em Portugal está relacionado com o período ditatorial. Como mencionam Cerqueira e Martins (2011, p. 128), “numa breve retrospectiva, verifica-se que indubitavelmente somos herdeiros de um passado histórico relacionado com o ensino técnico-profissional [que] ganhou grande expressão durante o Estado Novo”. Destaca-se a Reforma de 1948 (Reforma do Ensino Técnico-Profissional, Industrial e Comercial, Decreto-Lei nº 37028, de 25 de agosto).

As medidas educativas implementadas durante o regime ditatorial, se, por um lado, contribuíram para o desenvolvimento desta tipologia de ensino, com, por exemplo, o aumento do número de escolas, por outro lado, intensificaram a seleção social. A este propósito, Grácio (1998) considera que

o problema que necessariamente se coloca é o de saber se a forma singular de contenção da oferta de ensino praticada pelo regime é compatível com o novo contexto de ascenso das aspirações sociais. Vimos como aquela política trazia consigo uma implícita concepção da ordem social em que esta era assegurada pela conformidade de cada um com a sua condição. Ora este conceito de integração social estava sobretudo ajustado a uma sociedade cujo ritmo de mudança mantinha em nível modesto tanto os processos geradores das aspirações sociais como a própria possibilidade de lhes dar satisfação. A partir do momento em que ambos se desenvolvem sem serem suficientemente acompanhados pelo crescimento do sistema de ensino, como foi o caso nos anos 60, não será que é comprometida a possibilidade de obter uma melhor integração social? (p. 160)

Efetivamente, ainda sobre este período, é pertinente recordar as tipologias de ensino vigentes e as condições de acesso às mesmas. O facto de os/as estudantes terem de optar entre o Ensino Liceal (de base mais teórica e de cariz científico-humanístico) e o Ensino Técnico e Profissional Industrial ou Comercial (para aquisição de competências práticas de desempenho de uma profissão) no final do 4.º ano de escolaridade, com apenas cerca de 10 anos de idade e sem qualquer possibilidade de mudança posterior, aumentou o sistema de seleção. É ainda de destacar que esta seleção estava largamente associada à origem social, conforme referido, dado que a opção pela via liceal era tomada pelas classes média alta e alta (sendo estas as classes sociais que tinham acesso ao Ensino Superior) e a via técnica e profissional era escolhida pelas

frações mais baixas da classe média, pelas classes populares urbanas e pelas classes rurais de maiores aspirações (dado o percurso de inserção no meio laboral, fortemente direcionado para a indústria, o comércio e a agricultura (Martins et al., 2005; Pardal et al., 2003). A este propósito, é pertinente ainda ressaltar que, no período em foco, as crianças oriundas de famílias mais desfavorecidas habitualmente não prosseguiram estudos após o 3.º ou 4.º anos de escolaridade, sendo integradas no mercado de trabalho com 10 ou 11 anos de idade, devido não só às dificuldades económicas vividas por estas classes, mas também às baixas aspirações de uma maior escolarização manifestadas pelas mesmas, que o próprio regime político desejava manter. Como referem Pardal et al. (2003), dado que “a alfabetização estimulava igualmente a mobilidade social ascendente; tal representava uma ameaça ao modelo de estabilidade social desejado” (p. 68). Assim, a via técnica e profissional do ensino, para além de ter o propósito de qualificação de mão-de-obra necessária à indústria e ao comércio, representava também uma “política de contenção de expectativas sociais e de conformação das camadas populares a um destino social que, para alguns, se admite poder melhorar, mas dentro de limites precisos” (p. 73).

No seguimento desta discussão, importa sustentar a reflexão também em Grácio (1986), para quem o desenvolvimento do Ensino Técnico ocorrido nas décadas de 1950 e 1960

corresponde objectivamente a uma “meritocracia mitigada” em que a frequência das escolas técnicas funciona como um meio de moderada ascensão social para certas franjas das classes populares, tudo se passando como se se tratasse aqui do máximo de concessão que o *ethos* dirigente podia fazer no domínio da política educativa num contexto marcado pelo ascenso da procura popular de educação. E a determinação negativa que assim se exerce, prova que mesmo uma medida tão visivelmente orientada para fins económicos é igualmente uma *tecnologia social*; os dirigentes não procuraram apenas promover e gerir a adequação da escola aos novos processos económicos: a lógica das suas decisões não pode ser verdadeiramente entendida se não for levado em conta que elas implicam igualmente a capacidade de gerir a representação que os sujeitos têm do seu destino social. (pp. 97–98)

Deste modo, durante o período do Estado Novo, a diferenciação entre os dois sistemas de ensino intensificou-se, sendo institucionalmente defendida como uma forma de regulação social e manutenção do poder (Gregório, 2021). Assim, esta “dicotomização e os significados sociais associados” conduzem-nos a “representações sociais positivas associadas ao ensino liceal por oposição às representações estigmatizadas do ensino profissional” (Martins et al., 2005, p. 81). Como enunciam também Justino e Peliz (2024, p. 68),

A dualidade social subjacente às duas vias de ensino de nível secundário expressava-se não só na diferenciação curricular, mas nas próprias categorias profissionais (...), na base social de recrutamento e nos percursos escolares. A expansão deste sistema dual foi mais pronunciada entre os cursos técnicos profissionais, mais contida nos trajetos liceais. O mesmo se verificou na organização e nas culturas escolares, os liceus reuniam a elite de alunos e professores, as escolas industriais e comerciais uma generalizada “segunda escolha” que marcaria a coexistência de duas culturas escolares completamente distintas e que se reproduziram muito para além do processo de unificação após o 25 de Abril de 1974.

Assim, a Escola revela-se, pois, um lugar de reprodução de desigualdades sociais, à luz das RSC (Bourdieu & Passeron, 1970), dado que, ao valorizar o capital cultural mais acessível às classes dominantes, reforça e perpetua as divisões de classes sociais, legitimando as referidas desigualdades e dificultando a mobilidade social ascendente das classes mais desfavorecidas. A dualidade que separava o ensino liceal do Ensino

Técnico manifestava-se não só nas diferenças curriculares, mas também no perfil social dos/as alunos/as e nas suas trajetórias profissionais e académicas. Essa separação criou duas culturas escolares distintas que se perpetuaram mesmo após a democratização da educação implementada após o 25 de abril de 1974, como consideram Justino e Peliz (2024) e como adiante se irá expor.

Na década de 1960, verificou-se alguma abertura à mudança, em termos de políticas educativas. As iniciativas dos Ministros da Educação Leite Pinho e Galvão Teles, seguindo uma ideologia desenvolvimentista, tinham como propósito aumentar as qualificações da população para promover o desenvolvimento económico. Deu-se o alargamento da escolaridade obrigatória e gratuita para seis anos e foi também criado o ciclo preparatório.

Posteriormente, com a Reforma de Veiga Simão (Lei n.º 5/73, de 25 de julho), perspectivava-se já uma ideologia igualitarista. Apesar de não ter chegado efetivamente a ser implementada, devido à queda do regime, representou uma evolução positiva, tendo em conta as intenções de prolongar a escolaridade obrigatória para oito anos, sendo unificados os 7.º e 8.º anos de escolaridade, por um lado, e de retardar o encaminhamento para vias vocacionais para os 14 anos de idade, na tentativa de atrasar a dualização dos percursos de ensino, por outro (Grácio, 1998; Gregório, 2021).

Contudo, a seletividade social e as desigualdades persistiam. Efetivamente, de acordo com Grácio (1998), o conceito de democratização do ensino, para Veiga Simão, prendia-se com a ideia de igualização das oportunidades no acesso à Educação, numa perspetiva meritocrática que ignorava o peso das origens sociais. Paralelamente, esta ideologia igualitarista mostrava uma forte afinidade com as correntes desenvolvimentista e liberal, que exerciam uma pressão política significativa sobre as mudanças pretendidas na Educação, no sentido de esta possibilitar o aumento das qualificações da população portuguesa, suscetível de contribuir para o desenvolvimento económico do país. Nesse contexto, a “batalha da educação” (p. 185), expressão utilizada por Veiga Simão, era vista como fundamental, mas sempre “na continuidade” (p. 185), expressão de igual forma usada pelo antigo Ministro da Educação Nacional, referente a uma desejada manutenção das ideologias políticas e sociais vigentes.

Entre “formar uma elite ou educar um povo”, como ilustrou Stoer (2008, p. 108), este foi, pois, um período de transição, a nível educativo, num contexto político e social de grandes tensões, prestes a desencadear um dos momentos da História de Portugal ideologicamente talvez mais ricos e impulsionadores de mudança.

A Revolução de 25 de Abril de 1974

Com a Revolução de 25 de Abril de 1974, deu-se a rutura com o Estado Novo e a implementação de uma nova ordem, inspirada pelos ideais de democracia e desenvolvimento económico e social do país. Com o objetivo de eliminar a diferenciação entre cursos liceais e cursos técnicos, com a consequente reprodução das desigualdades sociais manifestada no anterior sistema educativo e a estigmatização associada ao Ensino Técnico, registou-se, nesta altura, por um lado, a extinção das Escolas Industriais e Comerciais e,

por outro, a unificação do ensino, em parte já anteriormente prevista por Veiga Simão. Estas alterações ocorreram devido à intenção de democratização e uniformização do currículo, como forma de promover a igualdade e eliminar as desigualdades sociais verificadas (Antunes, 2020; Gregório, 2021; Henriques, 2024).

No entanto, como destacam Azevedo (2014) e Justino e Peliz (2024), não obstante este propósito de combate da referida dicotomização dos percursos educativos, a unificação do ensino aconteceu com base no modelo liceal, de cariz académico, por ser socialmente representado como de maior qualidade. Este facto levou, conseqüentemente, ao aumento das taxas de insucesso e abandono escolar no Ensino Secundário, dado que a unificação em questão servia apenas os/as estudantes de classes sociais mais elevadas, que pretendiam prosseguir estudos. A este propósito, recorde-se a perspetiva de Justino e Peliz, que consideram que a dicotomização estrutural e social entre a via liceal e o Ensino Técnico, evidente sobretudo durante o período do Estado Novo, se perpetuou após a unificação do ensino e a democratização da educação implementada com a Revolução de 1974.

Neste sentido, importa refletir acerca das conseqüências da unificação do Ensino Secundário, “herdeiro” do anterior ensino liceal e, portanto, sustentado num código elaborado no quadro das perspetivas de Bernstein e de Bourdieu e Passeron. Através dos códigos linguísticos, do discurso pedagógico e das relações de poder dos grupos (Bernstein, 1996), o discurso académico é portador de autoridade pedagógica e institucional, conforme sustentado anteriormente, distanciando-se, muitas vezes, do capital cultural legítimo (Bourdieu, 2006; Bourdieu & Passeron, 1970). Este encontra-se presente nas formas valorizadas pelo sistema escolar e pelo campo cultural em geral, sendo socialmente reconhecido e legitimado pelas instituições e pelas elites. Segundo Bourdieu (2006), o capital cultural legítimo é definido e imposto pelas classes dominantes, que têm o poder de estabelecer que formas de cultura são consideradas mais “legítimas” e, logo, mais valorizadas. Esse processo de legitimação ocorre, em grande parte, através do sistema escolar, que promove e valida certas formas de conhecimento e gosto cultural. O capital cultural legítimo dos/as estudantes originários/as de classes populares, maioritariamente menos escolarizadas, é, portanto, mais reduzido ou mesmo inexistente. As diferenças nos modos de apropriação da cultura são, pois, diferenças de classe, sendo favorecidos/as os/as possuidores/as de capital cultural legítimo e excluídos/as os/as que são destituídos/as do mesmo. A distinção cultural está, assim, na origem da distinção social.

A comunicação pedagógica, enquadrada na valorização de determinadas formas de conhecimento através do currículo instituído, em detrimento de outras que, paralelamente, são marginalizadas, constitui, assim, um fator de definição de relações de poder entre classes. Destaca-se, pois, a relevância de mecanismos de RSC (Bourdieu & Passeron, 1970), desenvolvidos na e pela própria Escola, através da dominação de uma classe sobre outra, ainda que simbolicamente, através do currículo, da ação pedagógica e das representações que lhe estão associadas. Estes mecanismos incluem a seleção de conteúdos e o recurso a métodos pedagógicos alinhados com o capital cultural das classes sociais dominantes, o que facilita o sucesso escolar de alunos/as oriundos/as das mesmas e marginaliza as práticas culturais daqueles/as que provêm das classes populares. Deste modo, as elites exercem uma dominação simbólica sobre as classes populares, consolidando as hierarquias sociais.

O ensino secundário tinha acabado por cair no modelo do antigo ensino liceal, fortemente seletivo, desligado dos contextos sociais e culturais, excessivamente livresco, teórico e abstrato, com níveis de insucesso muito elevados; a clarividência e a rapidez com que se acabou com o antigo “ensino técnico”, industrial e comercial, não se aplicou ao antigo “ensino liceal”, que infelizmente foi tomado como única referência a seguir pela “nova” escola “democrática”. O olhar fixou-se num problema real, que era mesmo essencial enfrentar, mas não se viu que o problema da seletividade social, da discriminação e da injustiça social era bastante mais vasto e nunca tinha sido um exclusivo do “ensino técnico”. Antes se prolongava, e de modo escandaloso, pelo ensino “liceal”, modelo em que se acabou por cair. (Azevedo, 2019, p. 318)

Assim, apesar do incomparável aumento no acesso à Educação e à escolaridade obrigatória por parte de crianças e jovens que anteriormente não o teriam, a junção das duas vertentes de ensino trouxe consequentemente alguns condicionamentos. Como refere ainda Azevedo (2019), esta unificação seguiu a vertente liceal do ensino, marcadamente académica e associada ao capital cultural legítimo, afastado, portanto, da população não enquadrada nas classes dominantes. Apesar das alterações político-educativas ocorridas e do propósito de democratização no acesso à Educação (Antunes, 2020), a Escola continuou a reproduzir, dentro do próprio sistema e do seu espaço social, desigualdades social e culturalmente constituídas (Bourdieu & Passeron, 1970).

A conjuntura da década de 1980 e a criação dos Cursos Profissionais

Ainda no rescaldo do período pós-Revolução dos Cravos, e já na década de 1980, várias foram as mudanças vividas no país. Em 1986, Portugal aderiu à, então, Comunidade Económica Europeia (CEE), acontecimento que permitiu ao país o acesso a recursos comunitários, facilitadores de novas políticas económicas, sociais e educativas. A nível da Educação, Azevedo (2019) destaca a relevância da recomendação da OCDE, através do Relatório do Exame da Política Educativa de Portugal, em 1984, para que Portugal tomasse iniciativas no sentido de colmatar a falta de oferta formativa para os/as jovens que pretendiam uma qualificação profissional (Azevedo, 2019; Stoer et al., 1990). Neste contexto, em 1983, a chamada “Reforma Seabra” (Stoer et al., 1990) introduziu, como experiência pedagógica a desenvolver, os Cursos Técnico-Profissionais, com duração de três anos, e os CP, com duração de um ano (Despacho normativo n.º 194-A/1983, de 21 de outubro). Em 1984, deu-se a introdução do Sistema de Aprendizagem, implementado pelo Decreto-Lei n.º 102/84, de 29 de março.

Em 1986, foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), que define que o Ensino Secundário se organiza de forma diferenciada, instituindo a oferta de cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos ou para a vida ativa, na tentativa de preencher a falta de diversificação de percursos escolares, através desta via profissionalizante. Contudo, estes não obtiveram a adesão esperada, dado que, apesar do seu caráter tecnológico, continuaram a servir os/as estudantes que pretendiam prosseguir estudos a nível superior, devido ao facto de se manter a influência do antigo modelo liceal, predominantemente académico (Gregório, 2021).

Ainda a este propósito, nos anos 1980, houve, assim, um esforço de relançamento das vias profissionalizantes, colocando-se esta tipologia de ensino novamente na agenda política, no decurso das

necessidades de investimento na qualificação profissional manifestadas por vários atores sociais, sobretudo, pelo meio empresarial (Gregório, 2021). Porém, Azevedo (2014) destaca também o atraso estrutural de Portugal, no que se refere, particularmente, à democratização da Educação e à falta de investimento na formação, registando-se, no início dos anos 1990, taxas de escolarização significativamente baixas, em comparação com outros países europeus.

É, assim, neste contexto pós 25 de Abril e pós integração na CEE, que estão reunidas as condições para a “inovação social” (Azevedo, 2014) que foi a criação das primeiras Escolas Profissionais e dos CP, outro marco importante na História do EP em Portugal.

O Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro, estabelece, deste modo, a definição desta nova tipologia de ensino, através de protocolos entre o Estado e entidades privadas fortemente ligadas ao mercado de trabalho. Estas entidades praticam um modelo de gestão autónoma, deixando de haver o monopólio do Estado. A criação dos CP segue um modelo pedagógico-curricular inovador, baseado numa estrutura modular, organizada por disciplinas das componentes sociocultural, científica e tecnológica, e caracterizada por uma forte vertente técnica e prática, em que se inclui também a Formação em Contexto de Trabalho, em parceria com o meio empresarial e a comunidade local e regional.

Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, introduz novas mudanças educativas, nomeadamente a diversificação da oferta formativa na rede pública ao nível do Ensino Secundário (Cursos Científico-Humanísticos, Cursos Tecnológicos, Cursos Artísticos Especializados e CP). Este normativo enuncia a possibilidade de criação de percursos de educação e formação, profissionalmente qualificantes, estabelecendo os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, neste nível de ensino, nas várias tipologias de oferta formativa. A partir de 2007, os CP passaram, assim, a ser efetivamente lecionados nas escolas secundárias da rede pública.

É ainda relevante referir que, em 2009, foi publicada a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que estabeleceu o novo regime da escolaridade obrigatória. Deu-se, assim, o seu alargamento para o 12.º ano ou 18 anos de idade, traduzindo-se, conseqüentemente, na necessidade de disponibilização de uma maior e mais diversificada oferta formativa, no sentido de dar resposta aos interesses e expectativas dos/as jovens que a frequentavam.

Neste seguimento, a expansão dos CP às escolas secundárias contribuiu para esta diversificação, associando-se estas duas medidas a uma dimensão sociocultural e política voltada para a democratização do Ensino Secundário (Antunes, 2020; Henriques, 2024). Com efeito, é inegável o profundo impacto que o prolongamento da escolaridade obrigatória teve na escolarização e na redução do abandono escolar precoce, em particular, dos/as jovens de meios mais desfavorecidos, o que, conseqüentemente, conduziu a uma maior oferta e procura dos percursos formativos de caráter mais prático e profissionalmente qualificantes, conforme foi apresentado pelos Conselheiros Relatores Joaquim Azevedo e Luís Capucha no Conselho Nacional de Educação (CNE, 2022), em 2021, através da “*Recomendação: Perspetivar o futuro do Ensino Profissional*”, posteriormente publicada em Diário da República.

Todavia, esta nova realidade no panorama educativo português, apesar do seu inquestionável contributo na democratização e expansão do acesso a uma maior escolarização, fez emergir alguns constrangimentos, como se expõe de seguida.

Constrangimentos do presente

Segundo dados da Direção de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), apresentados pela PORDATA (2023), pode afirmar-se que as várias tipologias de EFP, de um modo global, têm vindo a assumir uma visível relevância no panorama educativo português.

No que se refere aos CP, concretamente, estes têm vindo a registar uma representatividade crescente. Em 2010, o número de matrículas em CP passou a barreira das 100.000 (107.266 matrículas). Considera-se este facto relevante, dado que, como destacado *supra*, em 2007, os CP começaram também a ser ministrados em estabelecimentos de ensino da rede pública e, em 2009, ocorreu o alargamento da escolaridade obrigatória. Pode ainda afirmar-se que, desde 2013, por ano, em média, cerca de 30% dos/as estudantes do Ensino Secundário optam especificamente por esta tipologia de ensino. De acordo com os últimos dados disponíveis, no ano de 2022/2023, estavam matriculados/as 111.298 estudantes, em CP, entre escolas da rede pública e do ensino particular e cooperativo. Ou seja, 32,3% do total de jovens matriculados/as nas várias tipologias de oferta formativa de nível secundário frequentavam CP neste ano letivo (DGEEC, 2024a).

No entanto, cerca de 30 anos após a criação do modelo dos CP, ainda em vigor, o EP enfrenta vários constrangimentos, nomeadamente, o preconceito e as representações sociais (Jodelet, 2004; Vala & Monteiro, 2013) estigmatizantes a que está associado, pois a vertente profissionalizante do ensino é, muitas vezes, perspetivada como uma segunda opção, dirigida a estudantes com percursos escolares pautados pelo insucesso que reforçam vulnerabilidades à exclusão social (Alves, 2020; Antunes, 2020; Azevedo, 2019; OCDE, 2018). As dificuldades de aprendizagem e as retenções sucessivas acabam por constituir argumentos justificativos do encaminhamento destes/as estudantes para vias profissionalizantes (Alves, 2020; Azevedo, 2019). Existe, assim, uma imagem associada a um ensino de menor qualidade, comparativamente ao ensino geral, devido às referidas trajetórias de insucesso escolar, sendo o EP percecionado como de menor exigência, a que se acrescenta o contexto socioeconómico desfavorecido e a baixa escolarização das famílias da maioria dos/as estudantes (Barbosa et al., 2020; DGEEC, 2020; Martins et al., 2005). Estas representações sociais reforçam “ainda um certo estigma de classe social, [sendo o EP] utilizado (...) como uma via destinada aos alunos segregados por um currículo elitista e segregador” (Alves, 2020, p. 455).

Martins et al. (2008), enquadrando o seu estudo nas representações sociais associadas ao currículo, sustentam:

Por outro lado, a dicotomia entre currículo académico e currículo tecnológico, o primeiro socialmente prestigiado, porque concebido para permitir o acesso aos níveis mais elevados do sistema escolar e alcançar lugares de maior poder e comando na estrutura social e melhor recompensa no plano económico, o segundo socialmente menos prestigiado, porque orientado para percursos escolares mais curtos e lugares na estrutura

social de menor poder e menor remuneração, traduz, no plano curricular, outras velhas dicotomias como a separação entre tarefas de conceção e de execução, a separação entre a teoria e a prática. (p. 46)

Neste seguimento, a aparente democratização e a neutralidade da Escola, na realidade, ocultam uma hierarquia do sucesso dos/as alunos/as, para a qual concorrem, mais do que as suas particularidades cognitivas, a bagagem cultural e social herdada pelos/as mesmos/as, o seu *habitus*, que os/as coloca em condições mais favoráveis ou mais vulneráveis face ao nivelamento academicamente preconizado. A Escola revela-se, deste modo, um espaço de exclusão social, muitas vezes oculta e silenciosa (Azevedo, 2019), daqueles/as cuja herança cultural e social os/as coloca em desvantagem em relação ao perfil academicamente expectado, num tempo de Educação para Todos (Stoer & Magalhães, 2005). Deste modo, conforme referido anteriormente, considera-se que a Escola contribui para a reprodução das desigualdades sociais e culturais (Bourdieu & Passeron, 1970).

Também Antunes (2020) discute esta problemática, apresentando uma tensão existente entre, por um lado, a “democratização quantitativa limitada” e, por outro, o eventual “pendor segregativo” (p. 21) do Ensino Secundário. Nesta perspetiva, a democratização está associada ao processo de massificação do ensino, que confere uma melhoria da representação de grupos sociais que antes não tinham acesso a um determinado nível, e é mensurável pelo aumento do número de matrículas que se vai registando. No entanto, este maior acesso ao ensino não se traduz numa “democratização qualitativa” (p. 25), i.e., na diminuição das desigualdades sociais entre percursos escolares, sendo a via científico-humanística predominantemente frequentada por alunos/as das classes médias altas e altas e os CP por alunos/as pertencentes às camadas desfavorecidas. Na perspetiva da autora, o debate em torno desta tensão não tem sido criticamente aprofundado.

Assim, será importante também discutir o papel do EP enquanto alternativa válida para o prosseguimento de estudos após o Ensino Básico (porque contribui para uma inserção profissional bem-sucedida e/ou para o prosseguimento de estudos no Ensino Superior). Questiona-se igualmente o papel desta via de ensino enquanto promotora de inclusão social de jovens aos/às quais o ensino geral, de caráter mais académico e ainda “herdeiro” do ensino liceal, não consegue muitas vezes dar resposta por não estar adequado às suas necessidades de um ensino mais prático e direcionado aos seus interesses. Será pertinente debater, pois, se a via do EP poderá constituir, para os/as mesmos/as, uma possibilidade viável de acesso a um futuro digno como cidadãos/os social e economicamente participativos/as, contribuindo para a interrupção de “processos seletivos de insucesso e abandono e de exclusão social” (Azevedo, 2019, p. 322).

Deste modo, considera-se relevante a discussão aprofundada sobre a preparação para uma profissão, tal como proporcionada pelo EP (sem invalidar a possibilidade de prosseguimento de estudos), poder constituir uma porta de acesso à empregabilidade e, conseqüentemente, à inclusão social. Neste seguimento, Barbosa (2023) ilustra que, entre 2010 e 2019, 52% dos/as alunos/as que concluíram o EP encontraram emprego na sua área de formação, num período de até 6 meses após a formação, e 37,7% ainda mantinham o trabalho passados 14 meses da conclusão. Cerca de 10% conseguiram inclusive trabalho antes de concluírem o curso.

Stoer e Magalhães (2005) discutem a questão do trabalho como um lugar de inclusão/exclusão social, reflexão que se considera também pertinente neste contexto. Tendo em atenção a estratificação social associada ao trabalho, a globalização dos mercados, a precariedade laboral e o aceleramento da evolução técnica e científica, a preparação para o exercício de uma determinada profissão pode também ser perspetivada como um lugar de inclusão e/ou de exclusão social (Traqueia et al., 2023). Neste sentido, poder-se-á considerar que as transformações socioculturais, económicas e políticas ocorridas nas últimas décadas, nomeadamente, no que se refere à constante reconfiguração do trabalho, lançam também novas propostas de reflexão e discussão no contexto do EP.

A tendência crescente de estudantes do EP que prosseguem estudos a nível superior, ainda que em baixas percentagens, em busca de mobilidade social ascendente (Bertaux, 1978; Dubar, 1997), poderá contribuir para a construção de diferentes representações sociais (Jodelet, 2004; Martins et al., 2008; Vala & Monteiro, 2013) sobre esta tipologia de ensino. De acordo com dados da DGEEC (2024b), relativos a Portugal Continental, apenas 13% dos/as alunos/as que concluíram CP no ano letivo 2021/2022 se encontravam inscritos/as numa Instituição de Ensino Superior (IES) no ano seguinte. Destes/as, 7% frequentavam cursos conferentes de grau e 71% estavam matriculados/as em Cursos Técnico Superiores Profissionais (CTeSP), uma formação superior não conferente de grau. Nos últimos 5 anos, o número de diplomados/as em CTeSP que prosseguem estudos de Ensino Superior tem sido superior a 50% (DGEEC, 2024c).

Para além disso, é de destacar a alteração legislativa das regras de acesso ao Ensino Superior para diplomados/as das vias profissionalizantes (Decreto-Lei n.º 11/2020, de 2 de abril). Até esta publicação, o acesso ao Ensino Superior por parte desta população ocorria apenas pelo Regime Geral de Acesso, através de regras desenhadas a pensar nos Cursos Científico-Humanísticos, ou seja, implicando a realização de exames nacionais de disciplinas dos currículos dos mesmos. A partir de 2020, as IES têm a possibilidade de abertura de concursos locais, através da realização de provas específicas mais direcionadas ao currículo frequentado pelos/as alunos/as dos cursos de dupla certificação. Como refere Orvalho (2020), esta medida teve como propósito possibilitar uma outra via de acesso mais equitativa para estes/as estudantes. A este propósito, é pertinente destacar o facto de grande parte das IES não ter ainda aderido à mesma, de forma abrangente, quer em termos de tipologia (registando-se a adesão mais significativa de institutos politécnicos) e distribuição geográfica (evidenciando-se sobretudo a adesão pelas IES sediadas nas regiões do interior e do sul do país, bem como das regiões autónomas), quer no que se refere ao número de cursos com abertura de vagas para este concurso (ainda em número reduzido; Direção-Geral do Ensino Superior, s.d.), pelo que o alcance da medida parece ser, até ao momento, limitado.

Assim, neste novo contexto do presente e tendo em atenção também toda a conjuntura nacional e internacional, decorrente das crises pandémica e económica, consideramos de significativa pertinência a reflexão sobre os constrangimentos do EFP, com particular atenção para os CP, dada a sua relevância no sistema educativo português e o impacto social e económico que lhes está associado. Neste sentido, destaca-se que se têm vindo a manter várias dificuldades que foram identificadas há mais de uma década, nomeadamente, por Azevedo (2010). O autor elencava já várias dificuldades associadas à implementação

dos CP nas escolas da rede pública, sintetizadas nos seguintes pontos: i) os constrangimentos pedagógicos; ii) a falta de formação especializada dos/as docentes; iii) a falta de equipamentos técnicos e recursos físicos específicos; iv) a fraca atuação dos Serviços de Psicologia e Orientação; v) e a dificuldade de articulação com o meio socioeconómico e o mercado de trabalho. Além disso, considerava ainda que os CP ministrados nas escolas públicas acabavam por ser meios de redução do abandono escolar, muitas vezes vistos como a continuidade dos Cursos de Educação e Formação dirigidos aos/às alunos/as com insucesso escolar e historial de retenções. É, pois, pertinente refletir sobre a forma como estas dificuldades têm sido (ou não) mitigadas. Por seu turno, Ferreira e Martins (2024) discutem ainda as fragilidades da rápida criação de uma rede pública de CP, levantando algumas questões relativas à falta de preparação dos/as professores/as para esta tipologia de ensino, bem como da inadequação da oferta às reais necessidades do mercado de trabalho.

Todas estas dificuldades compõem um leque de constrangimentos vividos no presente (Antunes, 2020; Barbosa, 2023; CNE, 2022; Gregório, 2021) que, direta ou indiretamente, perpetuam o preconceito e a representação social estigmatizante ainda hoje associada a este modelo de ensino. Apesar de uma tendência crescente para a opção pelo EP por parte de estudantes oriundos/as de contextos socioculturais e económicos mais elevados, a grande maioria continua a ser oriunda de famílias menos escolarizadas e de contextos mais desfavorecidos (Antunes, 2020; DGEEC, 2020; OCDE, 2018), na lógica da RSC (Bourdieu & Passeron, 1970).

Retomando Antunes (2020), tendo em conta a dualização do Ensino Secundário, a “democratização quantitativa” não terá sido, efetivamente, acompanhada por uma “democratização qualitativa” (p. 25), que se traduziria numa diminuição das desigualdades sociais verificadas entre os percursos. Neste quadro, torna-se fundamental discutir em que medida a estrutura dual do Ensino Secundário, embora a todos/as facultando a possibilidade de terminar a escolaridade obrigatória, efetivamente corresponde a uma Educação que promove a equidade e a justiça social, segundo os princípios da igualdade, na distribuição de direitos e deveres básicos, e da diferença, na compensação das desigualdades injustas, garantindo-se a todos/as a igualdade de oportunidades, de forma a beneficiar os/as mais vulneráveis (Rawls, 1993).

É neste contexto que se considera também que a igualdade de oportunidades defendida pela Educação para Todos (UNESCO, 1990) não se deve cingir apenas ao acesso à escolaridade. É durante e dentro da própria Escola que a igualdade de oportunidades, a equidade e a inclusão devem passar da teoria e das diretrizes legislativas à prática pedagógica e organizacional. Esta é uma questão já muito debatida por vários/as autores/as e que se considera ainda pertinente. Remetendo a discussão às palavras de Bourdieu e Champagne (2001), o sistema de ensino, embora acessível a todos/as, reúne simultaneamente a intenção de democratização e a realidade da reprodução das desigualdades sociais, de forma dissimulada e continuada, mantendo “no próprio âmago aqueles que ela exclui” (p. 485) e, assim, reforçando a legitimação social da sua marginalização. Como referem também Stoer e Magalhães (2005, p. 10), “É paradoxal que numa altura em que toda a ênfase parece ser colocada na questão da inclusão, na educação inclusiva e na chamada ‘sociedade inclusiva’, a exclusão surja como sendo a norma”.

O EP é, pois, por um lado, um espaço de constrangimentos associados a uma dimensão estrutural de reprodução de desigualdades sociais e de perpetuação de representações sociais estigmatizantes. Estas relacionam-se com as próprias origens históricas e sociais desta tipologia de ensino e com as trajetórias de insucesso escolar e contextos familiares desfavorecidos de grande parte dos/as jovens. Por outro lado, é também um espaço de novas tensões e (in)justiças sociais experienciadas pelos próprios sujeitos, em que o propósito de mobilidade social e as suas disposições e ação individual se inscrevem.

Para Cerqueira e Martins (2011, pp. 124-125),

Embora, nestas últimas décadas, a imagem do ensino profissional tenha vindo a ser construída e desconstruída sucessivamente, não impede que o mesmo tenha acabado por se consolidar na compleição do sistema educativo, de cada reforma, apesar dos seus traços distintos, para o tornar cada vez mais sustentado e morfológicamente mais presente na sua estrutura. Ou seja, existe uma descontinuidade que, analisada temporalmente, constrói uma continuidade, em função de múltiplos contextos que, por vezes, partilham de aspectos comuns como, por exemplo, a relação cada vez mais recorrente entre educação, economia e sociedade, que legitima e consolida cada ação reformista na esfera educativa.

Deste modo, décadas de várias alterações político-educativas e de transformações sociais e económicas posicionam o EP num tempo em que urge discutir qual o seu papel e quais os desafios que se lhe colocam.

Desafios para o futuro

Tendo em análise as heranças recebidas do passado e os constrangimentos experienciados no presente, é pertinente compreender o seu (potencial) contributo para o futuro. Assim, face à imagem atual do EP, aos diversos perfis de estudantes e à multiplicidade de trajetórias experienciadas pelos próprios sujeitos, questiona-se quais serão os desafios que se lhe colocam.

Não obstante o significativo contributo do EP para o desenvolvimento económico do país, dada a sua forte componente técnica e de preparação para a integração no mercado de trabalho, e, paralelamente, a nível político-educativo, o seu inegável papel na redução do abandono escolar precoce, considera-se relevante a discussão aprofundada sobre como, efetivamente, são concretizados os princípios emanados por normativos internacionais. Destacam-se, a este propósito, os princípios defendidos em documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Nações Unidas, 1948), de entre os quais assumem particular relevância o direito à Educação e à igualdade de oportunidades, nomeadamente, no acesso ao Ensino Superior, e a generalização do Ensino Técnico e Profissional. Também a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) defende a Educação como um direito universal, em igualdade de oportunidades, com vista à redução das desigualdades sociais e à eliminação da discriminação dos grupos mais vulneráveis, bem como dos preconceitos e estereótipos, promovendo a equidade e a inclusão na Educação. Na agenda internacional, assumem particular relevância ainda os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) estabelecidos para 2030 (Nações Unidas, 2015). No que se refere ao papel do EP para o cumprimento destas metas, revelam-se de significativa importância: o ODS4 (acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos/as), o ODS8

(crescimento económico inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho digno para todos/as) e o ODS10 (redução das desigualdades). Poder-se-á considerar que, no que se refere aos normativos elencados, é defendido o princípio do direito à Educação, em igualdade de oportunidades, de forma equitativa e inclusiva, com o objetivo de reduzir desigualdades sociais e eliminar preconceitos e situações de discriminação. Nos compromissos em questão, estão também explícitas estas linhas orientadoras no contexto do EFP.

Ainda a nível internacional, é pertinente salientar que os constrangimentos e o contributo das várias tipologias de EFP têm vindo a ser alvo de reflexão por parte de algumas organizações. A UNESCO (2016), por exemplo, defende também a promoção da equidade, da justiça social, da aprendizagem ao longo da vida e do desenvolvimento sustentável, com o intuito de valorização da Educação e Formação, numa abordagem humanista. Destaca-se também o contributo do Cedefop (2018), que apresenta três cenários futuros para a EFP, a atingir em 2035: i) a priorização da aprendizagem ao longo da vida, de forma pluralista; ii) a priorização das competências profissionais específicas; iii) e a priorização da formação orientada para o emprego. Para além deste organismo, também a União Europeia publicou a Decisão 2023/936, que propõe um conjunto de ações a desenvolver, com os objetivos de: i) incentivar a aquisição de novas competências e o aprimoramento das existentes para ajudar as pessoas a adaptarem-se às mudanças no mercado de trabalho; ii) melhorar a correspondência entre as habilidades dos/as trabalhadores/as e as necessidades das empresas, promovendo a mobilidade profissional e a competitividade da economia europeia; iii) garantir que todos/as, incluindo grupos desfavorecidos, tenham acesso a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida e ao desenvolvimento de competências; iv) fomentar a cooperação entre governos, empresas, sindicatos, instituições de ensino e formação, para criar uma abordagem coordenada e integrada para o desenvolvimento de competências.

A nível nacional, salientam-se três normativos recentes: i) o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho; ii) o Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, que promove a Educação Inclusiva; iii) e o Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, que estabelece o currículo dos Ensinos Básico e Secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Do ponto de vista concetual, considera-se que estes três documentos estruturantes se encontram em consonância com as diretrizes internacionais, defendendo a Educação numa perspetiva inclusiva e humanista, pelo olhar dos Direitos Humanos e da Educação para Todos (Rodrigues, 2019). No entanto, como foi abordado anteriormente, a realidade experienciada no contexto escolar levanta alguns constrangimentos, particularmente, no que diz respeito ao EP, objeto da presente reflexão. Tal como acontece a nível internacional, os principais normativos nacionais, que regulam o sistema educativo português, orientam-se pelos princípios da inclusão, da equidade, do direito à Educação. Os constrangimentos que se encontram no contexto do EP, nomeadamente, a estigmatização que lhe está associada, conforme descrito ao longo do presente trabalho, constitui um desafio que se coloca neste campo.

No seguimento da discussão, têm igualmente surgido, no contexto português, algumas vozes que apontam a urgência da reflexão conjunta e a concretização efetiva de princípios já reconhecidos e acordados

internacionalmente. Pela sua relevância, destaca-se a “*Recomendação: Perspetivar o Futuro do Ensino Profissional*”, relatada pelos conselheiros Joaquim Azevedo e Luís Capucha (CNE, 2022). Os autores apontam três vetores principais em que ancoram a função deste tipo de Educação, relacionados com a realização pessoal e social dos/as estudantes, com a promoção da inclusão social e com a qualificação profissional de técnicos intermédios. Propõem ainda a necessidade de uma reconfiguração do EP, com enfoque nos campos da pedagogia, cidadania, territorialização, empregabilidade, sustentabilidade e inovação social. É, assim, apresentado um vasto conjunto de recomendações específicas estruturadas em seis áreas problemáticas sobre as quais os diversos atores sociais devem concentrar a reflexão e ação necessárias: i) reputação do EP; ii) orientação escolar e profissional; iii) escolas, territórios e rede de oferta formativa; iv) participação ativa dos/as jovens; v) renovação da pedagogia; vi) modelo de financiamento. Ao longo do documento em análise, é salientada também a necessidade de uma ação concertada e conjunta em que os vários organismos e entidades promovam a articulação entre atores sociais.

Por último, considera-se pertinente também fazer referência ao estudo desenvolvido por Barbosa (2023), que aponta um conjunto de várias recomendações com vista à valorização do EP e da sua imagem. Estas estão relacionadas, nomeadamente, com o perfil e as necessidades dos/as estudantes, o dinamismo dos seus percursos, a melhor articulação da oferta formativa, a empregabilidade, a articulação com políticas de desenvolvimento regional, a introdução de sistemas de monitorização e avaliação da qualidade dos cursos.

Deste modo, verifica-se que, efetivamente, são vários os desafios futuros que se colocam ao EP, quer pelo seu contributo para o exercício do direito à Educação, em igualdade de oportunidades e de forma equitativa, quer pelo impacto que, de um modo geral, as várias tipologias de cursos de dupla certificação têm a nível económico e social, num contexto internacional de grandes alterações societárias, em que o trabalho está em permanente reconfiguração. Não obstante as orientações enunciadas por normativos nacionais e também a nível internacional que apontam a direção a tomar, considera-se que, de facto, há um longo caminho a percorrer. Os normativos e compromissos assumidos pelas agendas nacional e internacional são claros na intenção de construção de uma Educação (mais) Inclusiva e no papel que o ensino de carácter profissionalizante deverá ter. No entanto, os obstáculos e, concretamente, no caso do EP em Portugal, as tensões e os constrangimentos que ainda se enfrentam dificultam esse caminho. Não obstante a democratização, nomeadamente, no acesso ao Ensino Secundário, continuam, subtilmente, a reproduzir-se desigualdades sociais. Será este o maior desafio: cumprir, efetivamente, o que institucionalmente se defende.

Considerações finais

Como refere Azevedo (2019), “Estes trinta anos volvidos asseguram-nos de que vale bem a pena construir um país melhor, mais justo e com pessoas profissionalmente mais qualificadas e humanamente mais realizadas” (p. 325). Conforme foi referido, é, assim, tempo de reflexão sobre o papel do EP, no sentido de desenvolver o potencial desta tipologia de ensino, numa perspetiva inclusiva e pelo olhar dos Direitos Humanos.

Apesar de o EP em Portugal contar, efetivamente, com mais de 30 anos de atividade, não poderemos contar a sua história sem recuar ainda mais. É das heranças do passado que resultam os constrangimentos do presente, nomeadamente o preconceito de que o EP tem sido alvo. Esta imagem negativa, ou “fraca reputação” (OCDE, 2018, p. 146) do contexto português conduz à conclusão de que as dificuldades ainda vividas na atualidade advêm não só de questões de ordem pedagógica, mas também de uma conjuntura de fatores de ordem sociológica, cultural, política e económica.

Integrando o pensamento dos/as vários/as autores/as em que a presente reflexão se fundamentou, considera-se, assim, que uma perspetiva diacrónica permite reconhecer que a marcada valorização simbólica das vias académicas, em detrimento das profissionalizantes, explica a licealização do currículo herdada do passado. De igual modo, uma abordagem historicamente contextualizada conduz à problematização dos constrangimentos presentes, reflexo, por um lado, da dicotomia dualização *vs.* unificação do currículo, presente nas sucessivas políticas educativas que, ao longo de mais de dois séculos, caracterizam a Educação em Portugal, e, por outro lado, “das lutas pelo poder e pelo saber” (Henriques, 2024, p. 48) que tecem o processo de democratização da mesma.

Porém, como referido anteriormente, a discussão em torno do EP carece de uma problematização mais aprofundada, debatendo criticamente as nuances de cariz discriminatório e perpetuador de desigualdades que ainda se escondem no interior de uma desejada democratização da Educação. Num contexto em que o próprio Ensino Secundário Científico-Humanístico se confronta com novas realidades, em que se discutem questões associadas à meritocracia, ao peso dos *rankings*, à pressão da preparação para o Ensino Superior, será pertinente questionar qual será também a função do Ensino Profissional. Qual será o papel (e as consequências) da dualização de percursos no contexto educativo atual? Constituirá (ainda hoje) o EP uma alternativa (segregadora) de recurso para o cumprimento da escolaridade obrigatória e o combate ao abandono escolar precoce? Ou potencialmente promotora de inclusão social? Que impacto terá a questão económica na democratização do acesso à Educação e no seu sucesso, nos vários níveis de ensino? Estes são alguns dos questionamentos propostos também pela presente reflexão.

Vive-se, para além disso, um tempo de mudança contínua, a vários níveis, que se reflete naturalmente na Educação, de uma forma cada vez mais rápida e multidimensional. Como refere Azevedo (2017), observa-se uma aceleração do tempo e a rarefação dos espaços tradicionais, resultando em uma comunicação global intensa. Neste contexto, o desemprego estrutural, impulsionado pelo crescimento da robótica e da inteligência artificial, continuará a aumentar, afetando significativamente a população jovem. Na Europa, cresce a insegurança e a angústia em relação ao futuro é explorada por líderes políticos pouco preparados para estes tempos e pouco cientes dos ensinamentos que a História nos trouxe.

Assim, a construção de um mundo melhor, mais justo e democrático, numa perspetiva humanista, holística e de desenvolvimento sustentável preconizado pela Agenda 2030, deve ser também o desafio futuro do Ensino Profissional.

É muito claro para mim que, trinta anos depois, temos de dar um outro salto qualitativo no ensino profissional, começando por apoiar muitos esforços e dinâmicas inovadoras que já existem nas escolas profissionais e nas escolas secundárias; temos de sonhar um novo ensino profissional que seja desejado pelos jovens, amado pelos

professores, apoiado pelos pais e acarinhado pelas comunidades locais. Entretanto, o mundo mudou muito, como disse acima, e esta geração que hoje chega ao ensino profissional precisa de uma outra escola, de outros cursos e de outras oportunidades de desenvolvimento pessoal e social. O pior que nos pode acontecer é ficarmos parados a admirar o edifício construído durante quase trinta anos e com tanto esforço de tantos. Na verdade, fizemos o que tinha de ser feito, nada mais. E como tudo mudou muito, o ensino profissional tem de mudar muito. (Azevedo, 2017, p. 13)

À necessidade de uma ação concertada e conjunta entre as várias partes e atores sociais envolvidos, referidos *supra*, considera-se pertinente acrescentar o papel da academia e da investigação científica, neste campo do EFP. Para uma análise aprofundada deste campo, é necessário um olhar inter e transdisciplinar, em que as lentes da Sociologia, da Psicologia Social, da História, da Pedagogia, da Política, da Economia, entre outras, se complementem e interliguem, no sentido de melhor compreender e discutir a complexidade e a multidimensionalidade da realidade observada.

Num tempo em que urge também (re)pensar a Revolução de Abril e os seus ideais de liberdade, democracia e justiça social, importa refletir sobre as promessas cumpridas e aquelas (ainda) por cumprir, sobre desigualdades que persistem, sobre injustiças que emergem e sobre retrocessos que ameaçam realidades conquistadas. O EP, pela sua especificidade, é um campo de análise extremamente complexo e multidimensional, exigindo, deste modo, uma problematização e discussão aprofundadas. Será este o maior desafio para a sua compreensão e valorização.

Financiamento: Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais, através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do CIDTFF (projeto UIDB/00194/2020 - <https://doi.org/10.54499/UIDB/00194/2020>), e da Bolsa de Investigação com a referência 2021.07762.BD - <https://doi.org/10.54499/2021.07762.BD>).

Referências bibliográficas

- Alves, José Matias (2020). As metamorfoses do ensino profissional: Dinâmicas para a sua afirmação social, escolar e empresarial. In Conselho Nacional da Educação (Org.), *Estado da Educação 2019* (pp. 454–459). Conselho Nacional de Educação. <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estado-da-educacao/1615-estado-da-educacao-2020>
- Antunes, Fátima (2020). Democratização, educação profissional e ensino secundário em Portugal (2005–2018): Mudanças recentes e sentidos incertos. In Rosana Barros, Paulo G. Lima, & Márcio Azevedo (Eds.), *Rumos da educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil* (pp.18–38). IFRN.
- Azevedo, Joaquim (2010). Escolas Profissionais: Uma história de sucesso escrita por todos. *Revista Formar*, 72, 25–29). IEFP.
- Azevedo, Joaquim (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. In Maria de Lurdes Rodrigues (Org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal* (pp. 411–468). Almedina.

- Azevedo, Joaquim (2017). Projetar o Ensino Profissional nestes tempos instáveis e incertos. In Luísa Orvalho, José Matias Alves, & Joaquim Azevedo (Eds.), *(Re)encontrar e projetar o Ensino Profissional para o século XXI* (pp. 8–21). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Azevedo, Joaquim (2019). Políticas públicas: Uma arte de promover o bem comum. O caso das escolas profissionais e do ensino profissional. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Estado da Educação 2018* (pp. 316–325). Conselho Nacional de Educação. <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1496-estado-da-educacao-2018>
- Barbosa, Belém (2023). *Como valorizar o ensino secundário profissional? Dilemas, desafios e oportunidades*. EDULOG, Fundação Belmiro de Azevedo. <https://www.edulog.pt/publicacao/53>
- Barbosa, Belém, Melo, Ana, Rodrigues, Carlos, Santos, Cláudia A., Costa, Fernando, Dias, Gonçalo P., Filipe, Sandra, Traqueia, Ana & Nogueira, Sara (2020). *Caracterização do Ensino e Formação Profissional em Portugal: Análise de dados secundários 2015–2019*. EDULOG, Fundação Belmiro de Azevedo. <https://www.edulog.pt/publicacao/31>
- Bernstein, Basil (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. Taylor & Francis.
- Bertaux, Daniel (1978). *Destinos pessoais e estrutura de classe*. Morais Editores.
- Bourdieu, Pierre (2006). *A distinção: Crítica social do julgamento*. Zouk.
- Bourdieu, Pierre, & Champagne, Patrick (2001). Os excluídos do interior. In Pierre Bourdieu (Ed.), *A miséria do mundo* (pp. 481–486). Vozes.
- Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean-Claude (1970). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Editorial Vega.
- Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional. (2014). *Terminology of European education and training policy. A selection of 130 key terms* (2nd ed.). Publications Office of the European Union. https://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf
- Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional. (2018). *Qual o futuro do ensino e formação profissional na Europa?* [Nota informativa]. https://www.cedefop.europa.eu/files/9133_pt.pdf
- Cerqueira, Maria Fátima, & Martins, Alcina O. (2011). A consolidação da educação e formação profissional na escola secundária nos últimos 50 anos em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 17(17), 123–145. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2369>
- Conselho Nacional de Educação. (2022). *Recomendação: Perspetivar o futuro do Ensino Profissional*. <https://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1714-recomendacao-perspetivar-o-futuro-do-ensino-profissional>
- Direção de Estatísticas da Educação e Ciência. (Ed.). (2020). *Estudantes à saída do Secundário em 2017/2018*. DGEEC. <https://shorturl.at/2qK5f>
- Direção de Estatísticas da Educação e Ciência. (2024a). *Educação em números*. <https://shorturl.at/WjhfV>
- Direção de Estatísticas da Educação e Ciência. (2024b). *Transição entre o Secundário e o Superior: 2021/2022 – 2022/2023*. <https://shorturl.at/weOeX>

- Direção de Estatísticas da Educação e Ciência. (2024c). *Prosseguimento de estudos entre os diplomados em Cursos Técnicos Superiores Profissionais: Situação nos últimos 5 anos*. <https://shorturl.at/rrwpc>
- Direção-Geral do Ensino Superior. (s.d.). *Acesso ao Ensino Superior para diplomados de vias profissionalizantes*. <https://t.ly/DRnwd>
- Dubar, Claude (1997). *A socialização: Construção das identidades Sociais e Profissionais*. Porto Editora.
- Grácio, Sérgio (1986). *Política educativa como tecnologia social: As reformas do ensino técnico de 1948–1983*. Livros Horizonte.
- Grácio, Sérgio (1998). *Ensinos técnicos e política em Portugal (1910–1990)*. Instituto Piaget.
- Gregório, Inês (2021). *O ensino profissional em Portugal (1989–2015): uma análise às suas dificuldades de afirmação* [Tese de Doutoramento, Universidade Católica Portuguesa]. Veritati - Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/33449>
- Henriques, António (2024). O ensino secundário. In David Justino (Ed.), *O ensino em Portugal antes e depois do 25 de abril: O ensino de nível secundário* (Vol. 3; pp. 33–50). Fundação Belmiro de Azevedo.
- Jodelet, Denise (2004). Os processos psicossociais da exclusão. In Bader Sawaia (Ed.), *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Vozes.
- Justino, David, & Peliz, Marina (2024). O ensino técnico profissional: Das escolas técnicas ao ensino unificado. In David Justino (Ed.), *O ensino em Portugal antes e depois do 25 de abril. O ensino de nível secundário* (Vol. 3; pp. 51–71). Fundação Belmiro de Azevedo.
- Ferreira, João R., & Martins, Pedro S. (2024). Ensino profissionalizante: À procura do tempo perdido? In David Justino (Ed.), *O ensino em Portugal antes e depois do 25 de abril: O ensino de nível secundário* (Vol. 3; pp. 73–92). Fundação Belmiro de Azevedo.
- Martins, António, Pardal, Luís, & Dias, Carlos (2005). Ensino técnico e profissional: Natureza da oferta e da procura. *Revista Interações*, 97(1), 77–97. <https://doi.org/10.25755/int.283>
- Martins, António, Pardal, Luís, & Dias, Carlos (2008). *Representações sociais e estratégias escolares: A voz dos alunos do ensino técnico-profissional de Portugal e de Moçambique*. Universidade de Aveiro.
- Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. <https://unric.org/pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/>
- Nações Unidas. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- OCDE. (2018). Portugal. In *Education at a glance 2018: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-63-en>
- Orvalho, Luísa (2020). Ensino profissional em Portugal: Aprendizagens essenciais dos cursos profissionais e artísticos especializados e acesso ao ensino superior para diplomados de vias profissionalizantes. In Conselho Nacional da Educação (Ed.), *Estado da educação 2019* (pp. 480–493). Conselho Nacional de Educação.
- Pardal, Luís, Ventura, Alexandre, & Dias, Carlos (2003). *O Ensino Técnico em Portugal*. Universidade de Aveiro.
- PORDATA. (2023). Alunos matriculados por sexo, subsistema de ensino e nível de ensino. <https://shorturl.at/w7tp9>

- Rodrigues, David (2019). 2018: Cimentar o compromisso com a Educação Inclusiva. In Conselho Nacional da Educação (Ed.), *Estado da educação 2018* (pp. 290–295). Conselho Nacional de Educação.
- Rawls, John (1993). *Uma teoria da justiça*. Editorial Presença.
- Stoer, Stephen (2008). Formar uma elite ou educar um povo? *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 107–110.
- Stoer, Stephen, & Magalhães, António (2005). *A diferença somos nós*. Edições Afrontamento.
- Stoer, Stephen, Stoleroff, Alan, & Correia, José A. (1990). O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 11–53.
- Traqueia, Ana, Gonçalves, Manuela, & Madeira, Rosa (2023). Percursos de inclusão e de exclusão social no Ensino Profissional: Um mapeamento de abordagens conceituais através de revisão integrativa de literatura. *Sisyphus – Journal of Education*, 11(2), 264–288, <https://doi.org/10.25749/sis.28717>
- UNESCO. (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. UNESDOC.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por?posInSet=11&queryId=1afa1336-2d5c-481d-acda-4df0c567e987
- UNESCO. (2016). *Repensar a educação: Rumo a um bem comum mundial?* UNESCO Brasil.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670>
- Vala, Jorge, & Monteiro, Maria B. (Eds.). (2013). *Psicologia social*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vilelas, José (2022). *Investigação: O processo de construção do conhecimento*. Edições Sílabo.