

## Desafios e contribuições do ensino profissional para a inclusão social e a empregabilidade no Brasil e em Portugal

Challenges and contributions of vocational education to social inclusion and employability in Brazil and Portugal

Défis et contributions de l'enseignement professionnel à l'inclusion sociale et à l'employabilité au Brésil et au Portugal

Francieli Marchesan<sup>[a]\*</sup>, Ana Luísa Rodrigues<sup>[b]</sup>, Luísa Cerdeira<sup>[b]</sup> & Rogério Allon Duenhas<sup>[a]</sup>

<sup>[a]</sup> Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.

<sup>[b]</sup> Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

### Resumo

Este estudo analisa os desafios e as contribuições do ensino profissional na promoção da inclusão social e da empregabilidade nos contextos do Brasil e de Portugal. A metodologia adotada combina pesquisa bibliográfica e análise documental, com abordagem quantiqualitativa. Os marcos históricos revelam uma convergência quanto à conceção do ensino profissional como mecanismo de desenvolvimento económico e justiça social, mas também evidenciam limitações estruturais persistentes, como a dualidade entre o ensino técnico e o científico-humanístico e a subordinação às demandas do mercado. Os contextos socioeconómicos e educacionais dos dois países diferem significativamente, o que se reflete nas abordagens das políticas recentes: no Brasil, com forte apelo social; em Portugal, com carácter mais tecnocrático e estratégico. Os indicadores educacionais mostram avanços do Brasil na inclusão étnico-racial e de Portugal em termos de empregabilidade, embora a ausência de alguns dados limite uma análise mais aprofundada. Conclui-se que o Brasil enfrenta desafios mais profundos, que extrapolam a esfera educacional e envolvem dimensões estruturais, económicas e sociais. Portugal, por sua vez, dispõe de uma base institucional mais sólida, o que o posiciona de forma mais favorável para expandir e qualificar as suas oportunidades educacionais.

**Palavras-chave:** ensino profissional, políticas públicas, inclusão social, empregabilidade

### Abstract

This study analyses the challenges and contributions of vocational education in promoting social inclusion and employability in Brazil and Portugal. The methodology adopted combines bibliographical research and documentary analysis, with a qualitative and quantitative approach. The historical frameworks reveal a convergence in the conception of vocational education as a mechanism for economic development and social justice, but they also show persistent structural limitations, such as the duality between technical and scientific-humanistic education and subordination to market demands. The socio-economic and educational contexts of the two countries differ

\* **Correspondência:** [franmarchesanfm@gmail.com](mailto:franmarchesanfm@gmail.com); [alrodrigues@ie.ulisboa.pt](mailto:alrodrigues@ie.ulisboa.pt); [luisa.cerdeira@ie.ulisboa.pt](mailto:luisa.cerdeira@ie.ulisboa.pt); [rogerioduenhas@ufpr.edu.br](mailto:rogerioduenhas@ufpr.edu.br)

significantly, which is reflected in recent policy approaches: in Brazil, with a strong social appeal; in Portugal, with a more technocratic and strategic character. The educational indicators show progress in Brazil in terms of ethnic-racial inclusion and in Portugal in terms of employability, although the absence of some data limits a more in-depth analysis. The conclusion is that Brazil faces deeper challenges, which go beyond the educational sphere and involve structural, economic and social dimensions. Portugal, on the other hand, has a more solid institutional base, which positions it more favorably to expand and qualify its educational opportunities.

**Keywords:** professional education, public policies, social inclusion, employability

## Résumé

Cette étude analyse les défis et les contributions de l'enseignement professionnel dans la promotion de l'inclusion sociale et de l'employabilité au Brésil et au Portugal. La méthodologie adoptée combine la recherche bibliographique et l'analyse documentaire, avec une approche qualitative et quantitative. Les étapes historiques révèlent une convergence dans la conception de l'enseignement professionnel en tant que mécanisme de développement économique et de justice sociale, mais aussi des limites structurelles persistantes, telles que la dualité entre l'enseignement technique et l'enseignement scientifique et humaniste et la subordination aux exigences du marché. Les contextes socio-économiques et éducatifs des deux pays diffèrent considérablement, ce qui se reflète dans les approches politiques récentes: au Brésil, avec un fort attrait social; au Portugal, avec un caractère plus technocratique et stratégique. Les indicateurs éducatifs montrent des progrès au Brésil en termes d'inclusion ethnique et raciale et au Portugal en termes d'employabilité, bien que l'absence de certaines données limite une analyse plus approfondie. La conclusion est que le Brésil est confronté à des défis plus profonds, qui dépassent la sphère éducative et impliquent des dimensions structurelles, économiques et sociales. Le Portugal, quant à lui, dispose d'une base institutionnelle plus solide, ce qui le place dans une position plus favorable pour étendre et qualifier ses opportunités éducatives.

**Mots-clés:** formation professionnelle, politiques publiques, inclusion sociale, employabilité

## Introdução

A educação profissional orienta-se para a transmissão de conhecimentos e o desenvolvimento de competências essenciais para a participação ativa no mercado de trabalho. Busca assegurar o acesso equitativo e promover a inclusão social, ampliando o número de jovens e adultos/as com as competências técnicas e profissionais necessárias para o trabalho (UNESCO, 2019).

É importante, contudo, reconhecer os limites dessa abordagem. Frigotto (2001) adverte que o ensino profissional não deve ser reduzido a uma política voltada unicamente à geração de emprego ou à contenção de questões sociais. Para o autor, o ser humano – e não o mercado ou o capital – deve ser o centro orientador de qualquer proposta educacional.

Nessa mesma perspectiva, Azevedo (2009) ressalta que o papel da escola, independente da modalidade de ensino oferecida, deve ser o de acolher e construir com cada jovem uma trajetória de desenvolvimento e sucesso. Assim, o currículo precisa ser concebido como um campo de oportunidades educacionais, e não apenas como um conjunto de prescrições a serem cumpridas.

Ademais, destaca-se que na literatura, diversos/as autores/as (Alves, 2007; Azevedo, 2009; Ferreira & Cerdeira, 2020; Frigotto, 2001; Moura, 2007; Rodrigues, 2019) ponderam que a educação profissional, ao longo de toda a sua história, foi uma modalidade considerada desprestigiante, direcionada aos/as alunos/as de classes sociais menos favorecidas.

Sem desconsiderar ou contrariar tal argumento, esta pesquisa adota, com base nos próprios ensinamentos de Azevedo (2009), a perspectiva de que o ensino profissional pode configurar-se como uma modalidade

inclusiva, capaz de acolher todos/as os/as alunos/as e de promover a sua realização pessoal e socioprofissional, representando uma alternativa legítima e necessária frente à hegemonia do ensino geral, fortemente marcado por lógicas seletivas e excludentes.

Sendo assim, este estudo tem como objetivo geral examinar os desafios enfrentados e as contribuições da educação profissional na promoção da inclusão social e da empregabilidade, nos contextos do Brasil e de Portugal.

Como objetivos específicos, estabeleceu-se:

- a) Identificar os principais marcos históricos e os entraves estruturais do ensino profissional no Brasil e em Portugal;
- b) Contextualizar as realidades educacionais e socioeconómicas, analisando os seus possíveis impactos sobre a educação profissional;
- c) Analisar políticas públicas voltadas ao ensino profissional, implementadas nos últimos anos, em ambos os países;
- d) Avaliar a contribuição da educação profissional em termos de inclusão social e promoção da empregabilidade, com base em indicadores educacionais;
- e) Comparar as estratégias adotadas por Brasil e Portugal no campo do ensino profissional, identificando pontos de convergência e divergência.

Destaca-se que a escolha desses contextos se justifica pelos vínculos históricos que os unem, incluindo a herança linguística, além de trajetórias educacionais que, embora distintas, enfrentam questões similares no que tange à valorização do ensino profissional e à promoção da equidade no acesso à educação e ao trabalho.

A análise entre os dois contextos busca compreender as diferentes abordagens adotadas na formulação de políticas voltadas à educação profissional. Ao investigar essas estratégias, torna-se possível identificar práticas eficazes que podem servir de referência para a adaptação e implementação em realidades semelhantes.

## **O ensino profissional no Brasil e em Portugal**

De antemão, é importante destacar que cada país possui uma trajetória única de desenvolvimento educacional, influenciada por fatores políticos, económicos, sociais e culturais. Essa trajetória ajuda a compreender como o sistema educacional evoluiu em resposta aos desafios ao longo do tempo.

No Brasil, os primeiros registos do ensino profissional ocorreram com a chegada da família real portuguesa em 1808, quando foi criado o Colégio das Fábricas, destinado a formar mão de obra para atender às novas necessidades que emergiam (Garcia et al., 2018).

Em 1909 surgiram as Escolas de Aprendizes e Artífices, com o objetivo principal de capacitar os jovens menos favorecidos para o mercado de trabalho, afastando-os da ociosidade e criminalidade, assim como de oferecer cursos que atendessem às necessidades das indústrias locais (Vieira & Souza Júnior, 2016).

No início dos anos 1930, foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que defendia uma educação comum a todos, sem privilégios de gênero ou classe social. Apesar desse ideal igualitário, a proposta ainda mantinha a organização da educação segmentada entre cursos de ciências/humanidades e cursos técnicos, perpetuando a dicotomia entre os que pensavam e os que executavam as atividades (Moura, 2007).

A Constituição Federal de 1937 passou a exigir que as indústrias e os sindicatos patronais mantivessem escolas de aprendizagem voltadas às suas áreas de especialidade. Com base nessa diretriz, em 1942 foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e, em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), ambas instituições privadas voltadas à oferta de ensino profissional de nível médio (Vieira & Souza Júnior, 2016).

Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) passou a garantir aos/as egressos/as dos cursos profissionais o direito de prosseguir os seus estudos no ensino superior, como tentativa de reduzir a dualidade entre os percursos educativos (Moura, 2007).

Entre os anos de 1964 e 1985, durante o regime militar, o Brasil vivenciou intensas intervenções no campo educacional. As políticas implementadas demonstraram expressivas convergências, entre as quais se destaca, segundo Rummert (2019), o deslocamento dos princípios de uma formação humana ampla, democrática e emancipadora para um modelo educacional voltado à conformação, à obediência à ordem autoritária e à manutenção da dominação.

A LDB de 1996 promoveu a integração da educação profissional às demais modalidades educacionais, com o objetivo de romper com o seu histórico caráter assistencial e passar a reconhecê-la como um instrumento de inclusão social e de certificação profissional (Vieira & Souza Júnior, 2016).

Contudo, para Frigotto (2001), a nova LDB acabou por instituir dois sistemas educativos distintos: um regular, que abrange a educação básica e superior, e outro não regular, voltado à educação profissional. Tal estrutura reforça o dualismo histórico da educação brasileira, ao desconsiderar a indissociabilidade entre os aspectos técnicos, científicos, culturais e políticos da formação humana. O autor acrescenta que, no contexto da LDB, o ensino profissional encontra-se subordinado às dinâmicas do mercado e do capital, contribuindo para a reprodução de um modelo de desenvolvimento de caráter predatório, excludente e concentrador de renda.

É oportuno citar que, em contraposição a essa concepção restrita e instrumental da educação profissional – voltada prioritariamente às demandas imediatas do setor produtivo –, existem outras perspectivas, como as defendidas por Marx (1867/2013) e Gramsci (1932/2022). Ambos os autores convergem na sustentação de uma escola omnilateral ou unitária, fundamentada numa formação humana integral, orientada para a emancipação e a autonomia dos sujeitos. Nessa visão, embora o trabalho seja concebido como princípio educativo, a educação profissional não deve ser reduzida à mera aprendizagem de ofícios ou à formação manual.

A partir do ano de 2003, iniciou-se o ciclo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Brasil, focado na regionalização (distribuição de unidades para maior capilaridade na oferta) e na territorialização (perspectiva de enraizamento do desenvolvimento, com integração entre o local e o ensino profissional; Pereira & Cruz, 2019).

A medida mais significativa desse processo foi a implementação dos Institutos Federais em todas as unidades federativas do país (Pereira & Cruz, 2019). Idealmente, essas instituições deveriam funcionar em periferias de grandes cidades e municípios do interior, articulando a oferta formativa às potencialidades produtivas para a promoção do desenvolvimento socioeconómico local.

Em 2017, entrou em vigor a Lei do Novo Ensino Médio, trazendo reformas significativas, entre elas, a introdução dos itinerários formativos, incluindo o de “Formação Técnica e Profissional”. Segundo Silva e Moura (2022), essa medida, embora sustentada pelo discurso de qualificação da força de trabalho para o setor produtivo, revela um projeto claramente alinhado à lógica de reprodução do sistema capitalista. A autora e o autor explicam que a concepção de educação, nessa perspectiva, prioriza uma formação essencialmente técnica, em detrimento de uma proposta educativa mais ampla, que integre de forma crítica e reflexiva os campos da educação, do trabalho, da ciência e da tecnologia.

Quanto a Portugal, os primeiros registos do ensino profissional datam de 1759, com a criação das Aulas de Comércio, para sanar a falta de conhecimento dos comerciantes portugueses da época (Santos, 2016). Alves (2019) explica que a complexidade de certas atividades e o aprofundamento da divisão social do trabalho impulsionaram a construção de processos formativos mais formalizados, apoiados na cultura escrita e transmitidos em contexto escolar. A autora ressalta que, além de visar à qualificação da mão de obra, a oferta de educação profissional também servia como instrumento de manutenção da ordem social.

Em 1852, foram implementados o Instituto Industrial de Lisboa e a Escola Industrial do Porto, objetivando a formação de mão de obra especializada para fomentar o desenvolvimento económico e industrial (Rodrigues, 2019). No entanto, apenas podiam ingressar nessas instituições jovens com mais de doze anos de idade e que já soubessem ler e escrever – um critério excludente, considerando que, à época, segundo Alves (2019), a taxa de analfabetismo era de aproximadamente 80%.

Durante o Estado Novo (1933–1974), observou-se um crescimento significativo não apenas no número de escolas, mas, sobretudo, no número de alunos matriculados no ensino profissional. Para Alves (2019), até abril de 1974, marco da queda da ditadura, a educação profissional manteve um ritmo contínuo de expansão, sendo utilizada pelo poder político como instrumento de controlo do acesso ao ensino superior e de sustentação da estrutura social.

Rodrigues (2019) destaca que a trajetória do ensino profissional em Portugal foi marcada pela lógica da reprodução social, manifestada na dualidade dos percursos educativos: uma educação de carácter científico-humanístico, voltada à formação intelectual das elites, e uma formação técnico-profissional destinada prioritariamente aos segmentos sociais menos favorecidos.

Após Abril de 1974, mais especificamente no ano letivo de 1975/1976, teve início o processo de unificação do ensino, legitimado por uma narrativa fundamentada nos conceitos de democratização da educação, igualdade de oportunidades e superação da divisão entre o trabalho intelectual e o manual, ou seja, uma medida orientada para reduzir o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais (Alves, 2019).

Em 1983, foi criado o ensino técnico-profissional como parte da política educacional de Portugal, buscando, além de responder à necessidade de formação de mão de obra qualificada, enfrentar a crise de

legitimidade do sistema educativo e aproximá-lo do modelo dominante na Europa, em razão da integração de Portugal na Comunidade Europeia (Alves, 2019).

Com a adesão à União Europeia, o país passou a receber expressivos financiamentos, acompanhados de recomendações voltadas ao fortalecimento da qualificação profissional, para enfrentar o problema da escolarização tardia e elevar os níveis educacionais da população (Azevedo, 2009).

A criação das escolas profissionais em 1989 tinha como objetivo oferecer um modelo de ensino que proporcionasse um desenvolvimento humano global, capacitando os/as alunos/as para inserirem-se, de modo crítico, construtivo e personalizado, no mercado de trabalho e na sociedade (Azevedo, 2009). Todavia, embora tenham sido consideradas uma inovação no campo social e educacional, ainda ocupavam uma posição bastante marginal em comparação às ofertas educativas tradicionais das escolas secundárias.

Em 2004, a oferta de ensino profissional passou a ser obrigatória nas escolas secundárias do ensino público (Sá & Alves, 2015), sendo considerada um elemento central da política educativa, além de uma formação com perspectiva de empregabilidade e uma opção para a conclusão da escolaridade obrigatória (Santos, 2016).

Para Alves (2019), embora o ensino profissional tenha passado por transformações ao longo do tempo – mantendo-se fiel a alguns dos seus objetivos originais e incorporando outros em resposta às mudanças no sistema capitalista –, continuou exercendo um papel ativo na reprodução das estruturas sociais do país.

Observa-se que os marcos históricos apresentados refletem os esforços do Brasil e de Portugal para estruturar e consolidar o ensino profissional diante dos desafios e das demandas sociais e económicas de cada país. Além disso, evidenciam entraves estruturais persistentes nos dois países, como a manutenção da dicotomia entre ensino técnico e ensino científico-humanístico.

Por fim, para alguns autores de ambos os países, a subordinação da educação profissional às exigências do mercado e às dinâmicas económicas compromete a centralidade do aluno no processo formativo, dificultando a sua atuação como protagonista da sua própria trajetória educacional (Azevedo, 2009; Frigotto, 2001).

### **Contextualização dos países**

Franco (2000) ensina que as políticas educativas devem ser analisadas em conjunto com o contexto político, económico e social em que estão inseridas, pois é esse contexto que lhes confere significado. Dessa forma, apresentam-se alguns dados do Brasil e de Portugal.

Primeiramente, destaca-se que o Brasil adota o sistema de governo presidencialista, enquanto Portugal segue o modelo semipresidencialista. Ambos são Estados Democráticos de Direito, fundamentados na soberania popular e na separação e interdependência dos poderes. Geograficamente, o Brasil está situado na América do Sul, possuindo uma área de 8,5 milhões de km<sup>2</sup> (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2023). Já Portugal encontra-se no sudoeste da Europa e possui uma área de 92,2 mil km<sup>2</sup> (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2022), 92 vezes menor que a do Brasil.

A Tabela 1 apresenta os dados demográficos nos anos 2000, 2010 e 2020, permitindo observar a evolução da composição populacional em cada país ao longo das duas primeiras décadas do século XXI.

TABELA 1

**Dados demográficos do Brasil e de Portugal, anos 2000, 2010 e 2020**

	Faixa Etária	População (2000)	População (2010)	População (2020)
Brasil	<15 anos	50.266.122 (29,60%)	45.932.294 (24,08%)	40.129.261 (19,76%)
	15 a 59 anos	104.997.019 (61,84%)	124.232.908 (65,13%)	130.838.005 (64,43%)
	+60 anos	14.536.029 (8,56%)	20.590.597 (10,79%)	32.113.490 (15,81%)
	<b>TOTAL</b>	<b>169.799.170 (100%)</b>	<b>190.755.799 (100%)</b>	<b>203.080.756 (100%)</b>
Portugal	<15 anos	1.656.602 (16,00%)	1.572.329 (14,89%)	1.331.188 (12,87%)
	15 a 59 anos	6.455.106 (62,33%)	6.345.044 (60,07%)	6.588.239* (63,70%)
	+60 anos	2.244.409 (21,67%)	2.644.805 (25,04%)	2.423.639** (23,43%)
	<b>TOTAL</b>	<b>10.356.117 (100%)</b>	<b>10.562.178 (100%)</b>	<b>10.343.066 (100%)</b>

**Fonte:** Elaborada com base em IBGE (2002; 2012; 2023) e INE (2002; 2012; 2022).

\*População de 15 a 64 anos; \*\*População de mais de 65 anos.

Observa-se que, de 2000 para 2020, o Brasil apresentou um crescimento populacional de 19,60%, enquanto Portugal registou um leve declínio de 0,13%. Apesar das diferenças no ritmo de crescimento populacional, ambos compartilham a tendência de envelhecimento demográfico – mais acentuada em Portugal – e registaram uma redução de cerca de 20% na população infantil (até 14 anos) ao longo das últimas duas décadas.

Esse declínio na faixa etária mais jovem repercute na diminuição do número de jovens adultos/as, que constituem o principal público das instituições de ensino profissional.

Na Tabela 2, são apresentados indicadores socioeconômicos do Brasil e de Portugal, considerando os anos 2002, 2010 e 2021, os quais contribuem para aprofundar a contextualização das condições que influenciam o desenvolvimento da educação profissional.

TABELA 2

**Indicadores socioeconômicos do Brasil e de Portugal, anos 2002, 2010 e 2021**

	Indicador		2002	2010	2021
Brasil	PIB per capita (valor em US\$)	Valor Nominal	2.824,715	11.249,29	7.794,88
	Índice de Gini		0,581	0,537**	0,529
	Taxa de Desemprego (% da força de trabalho)		10,64%	8,42%	13,16%
Portugal	PIB per capita (valor em US\$)	Valor Nominal	12.936,69	22.520,64	24.661,16
	Índice de Gini		0,388*	0,358	0,346
	Taxa de Desemprego (% da força de trabalho)		6,2%	10,8%	6,0%

**Fonte:** Elaborada com base em World Bank Group (s.d.).

\*Valor de 2003; \*\*Valor de 2009.

De modo geral, os indicadores de Portugal apresentam resultados mais positivos do que os do Brasil ao longo do período analisado. Além de possuir uma renda per capita significativamente mais elevada – mais de três vezes superior à do Brasil –, Portugal também registra um Índice de Gini mais baixo, indicando menor

desigualdade na distribuição de renda. Principalmente em 2021, a taxa de desemprego em Portugal também se mostrou significativamente inferior à do Brasil.

Os resultados de Portugal, teoricamente, criam um ambiente mais favorável para o desenvolvimento e valorização da educação profissional. Já os do Brasil evidenciam os desafios relacionados à renda, desigualdade social e desemprego, fatores que tendem a dificultar a consolidação de um ensino de qualidade e acessível para todos/as.

A Tabela 3 apresenta dados gerais da educação, com base nos anos letivos de 2016 e 2023 para o Brasil, e de 2015/2016 e 2022/2023 para Portugal.

TABELA 3

Dados gerais da educação no Brasil e em Portugal, respectivamente, anos 2016 e 2023, e 2015/2016 e 2022/2023

Indicador	Brasil		Portugal	
	2016	2023	2015/2016	2022/2023
Taxa de Analfabetismo (15 anos ou mais)	6,7%	5,4%	5,22%*	3,8%**
Nível de Instrução (concluíram ensino básico obrigatório)	46,2%	54,5%	75,3%	89,8%
Média Anos de Estudo (pessoas com 25 anos ou mais)	9,1 anos	9,9 anos	7,5 anos*	9,6 anos**
Despesa pública na educação (% PIB)	6,31	5,77***	4,77	4,61**

Fonte: Elaborada com base nos dados do IBGE (2024); INE (2022); DGEEC (2024) e World Bank Group (s.d.).

\*Ano 2011; \*\*Ano 2021; \*\*\*Ano 2020.

Em termos gerais, os indicadores educacionais de Portugal apresentam resultados mais positivos, especialmente no que se refere ao elevado percentual da população que concluiu o ensino básico obrigatório, cerca de 90% em 2022/2023. Um dado relevante é que o investimento em educação em Portugal, como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), foi inferior ao do Brasil.

Isso evidencia que o volume de investimento, isoladamente, não é suficiente para garantir melhores resultados. Políticas eficazes de educação profissional demandam, além de recursos financeiros, uma gestão eficiente, articulação com estratégias de desenvolvimento económico e social, e um compromisso com a equidade e a qualidade do ensino.

### Políticas públicas voltadas ao ensino profissional

De acordo com Oliveira e Lima (2022), políticas públicas são ações implementadas visando suprir as necessidades demonstradas pela sociedade. Políticas públicas educacionais, por sua vez, podem ser compreendidas como ações adotadas para fazer face às desigualdades existentes no ambiente escolar (Azevedo, 2007).

Nesse contexto, destacam-se algumas políticas implementadas nos anos 2000<sup>1</sup>, no Brasil e em Portugal, voltadas ao ensino profissional. Trata-se de um conjunto representativo de iniciativas mencionadas na

<sup>1</sup> Foram destacadas medidas adotadas a partir dos anos 2000, tendo em vista que a análise quantitativa contempla anos-base mais recentes (posteriores a 2010). Além disso, o objetivo é examinar os possíveis impactos dessas ações nos resultados observados.

literatura e em portais governamentais ligados à educação profissional, por seu potencial contributo à promoção da inclusão social e da empregabilidade.

No Brasil, destacam-se:

- a) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: implementados em 2008 como parte da política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. São instituições pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional, tanto em nível médio quanto superior (Pereira & Cruz, 2019).

Os Institutos Federais têm como obrigação legal garantir, no mínimo, 50% das suas vagas para cursos técnicos de nível médio; 20% para cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica; 10% para o PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos; e, as demais (20%), para cursos de bacharelado<sup>2</sup> e pós-graduação (Pereira & Cruz, 2019). No ano-base de 2023, as 602 unidades dos Institutos atenderam a mais de 1,5 milhão de alunos/as, ofertando cerca de 9,5 mil cursos (Ministério da Educação, s.d.).

Daros (2023) aponta que a implementação dessas instituições, enquanto política pública educacional, tem como objetivo fomentar o aumento dos investimentos em educação, articulando-os ao desenvolvimento socioeconômico dos territórios onde estão inseridos. Embora essa dinâmica não confronte diretamente as estruturas que sustentam o capital – e, portanto, as desigualdades sociais –, pode, segundo o autor, gerar efeitos positivos, ainda que limitados e temporários, para o desenvolvimento local.

- b) Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego: implementado em 2011, buscava expandir o ensino profissional por meio de cursos de formação inicial e continuada e de nível médio profissionalizante, na forma concomitante. Além disso, visava promover a inclusão produtiva de beneficiários de programas sociais, como o Bolsa Família e o Brasil Sem Miséria (Camara, 2018).

Entre 2011 e 2016, foram matriculados 9.503.063 alunos/as no programa, 27% destes/as em instituições públicas e 73% em instituições privadas (Silva & Moura, 2022). Apesar do número expressivo de alunos/as atendidos/as, Silva e Moura argumentam que o Pronatec era um projeto claramente voltado à reprodução do sistema capitalista. Para a autora e o autor, a concepção de educação estava fundamentada numa formação estritamente técnica, em detrimento de uma proposta educacional mais ampla, integrando educação, trabalho, ciência e tecnologia, reforçando a histórica separação entre a educação propedêutica e a educação profissional.

- c) Lei das Cotas: criada em 2012, constitui-se numa política de ação afirmativa destinada a promover o acesso de grupos historicamente excluídos ao ensino público federal, inclusive o profissional, tanto

---

<sup>2</sup> No Brasil, os cursos de ensino superior dividem-se, principalmente, em licenciaturas e bacharelados. A principal distinção entre eles reside na finalidade formativa: enquanto as licenciaturas preparam profissionais para a docência, os bacharelados destinam-se à formação de profissionais para atuar em diversas áreas do mercado de trabalho.

em nível médio quanto superior. As instituições devem reservar 50% das suas vagas para estudantes oriundos/as de escolas públicas, subdivididas entre estudantes de famílias de baixa renda; autodeclarados/as pretos/as, pardos/as, indígenas e quilombolas; e, pessoas com deficiência, considerando a proporção de cada grupo na população onde a instituição se localiza (Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012).

Segundo Daros (2023), além dessa política representar uma importante conquista para os grupos historicamente marginalizados, é uma das medidas que tem contribuído para ampliar o acesso à educação pública federal, assim como para transformar a realidade étnico-racial e social das instituições de ensino, promovendo maior diversidade e inclusão no espaço acadêmico.

Quanto a Portugal, destacam-se as seguintes ações:

- a) Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA): criados no ano 2000, esses cursos tinham como objetivo enfrentar os baixos níveis de qualificação da população adulta. A iniciativa buscava não apenas promover a empregabilidade, mas também fortalecer a inclusão social, a cidadania participativa e o sentido de corresponsabilidade (Portaria n.º 817/2007, de 27 de julho).

Segundo Cavaco (2022), embora as políticas públicas voltadas à educação de adultos em Portugal tenham sido, historicamente, marcadas pela descontinuidade, limitação e fragmentação, a criação dos cursos EFA representou uma mudança significativa nesse cenário. A partir dessa iniciativa, observou-se um aumento nos investimentos e uma certa continuidade nas ações destinadas à formação de adultos.

A autora ainda ressalta que as políticas de educação de adultos, quando integradas de forma consistente, desempenham um papel fundamental na promoção da justiça social, sendo, portanto, essenciais para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática.

- b) Iniciativa Novas Oportunidades: lançada em 2005, tinha como foco o atendimento de jovens e adultos/as com baixa escolarização, constituindo-se como uma estratégia para acelerar a qualificação da população (Azevedo, 2009), principalmente por meio do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), nos níveis básico ou secundário.

Segundo Marques e Alves (2013), essa medida surgiu, em grande medida, como resposta às diretrizes da União Europeia para o cumprimento de metas educacionais, por meio de uma racionalidade tecnocrática e estratégica, centrada em resultados e fortemente marcada pelo vocacionalismo, contribuindo para a consolidação de uma agenda educacional globalmente estruturada.

Após a desativação da Iniciativa Novas Oportunidades, em 2015 foi instituído como alternativa o Programa Qualifica, também direcionado a adultos/as com trajetórias incompletas de educação e formação, com o objetivo de elevar os níveis de qualificação e empregabilidade (Pessoas 2030, 2023). O programa conta com 313 Centros Qualifica e, até 2022, já havia emitido mais de 1,3 milhão de certificações parciais e totais.

Para Corcetti e Loreto (2020), assim como as demais políticas educacionais implementadas em Portugal, o Qualifica se caracteriza mais como uma política de governo do que de Estado. Além disso, as autoras destacam que a iniciativa, assim como o Novas Oportunidades, permanece fortemente vinculada às diretrizes e pressupostos da União Europeia, em detrimento de uma perspectiva mais estrutural e duradoura de transformação educacional.

- c) Cursos profissionais nas escolas secundárias: após a criação das escolas profissionais em 1989 – marco de inovação no campo social e educacional (Azevedo, 2009) –, a oferta de cursos profissionais passou a ser obrigatória também nas escolas secundárias do ensino público em Portugal, a partir de 2004 (Sá & Alves, 2015). Com isso, o ensino profissional de nível secundário tornou-se amplamente disponível, tanto em agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas da rede pública, quanto em escolas profissionais – públicas ou privadas – e em estabelecimentos de ensino particular e cooperativo (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional [ANQEP], s.d.).

No entanto, segundo Azevedo (2009), a transição da oferta do ensino profissional – de instituições especializadas para escolas secundárias que, historicamente, não haviam sido estruturadas para esse fim – ocorreu sem um plano consistente de acolhimento e desenvolvimento dos cursos profissionais. Para o autor, esse processo representou um retrocesso que contribuiu para a estigmatização do ensino técnico e a reprodução de desigualdades sociais, condenando os/as alunos/as sem sucesso no ensino geral aos cursos profissionais.

Nesse mesmo sentido, Alves (2007) pontua que a introdução de cursos diferenciados, sob o amparo da ideologia da inclusão, pode reformular a noção de igualdade de oportunidades, substituindo a ideia de ensino igual para todos/as pela concepção de ensino diferente para diferentes capacidades.

Observa-se que, no Brasil, as políticas analisadas têm como finalidade expandir a oferta do ensino profissional, para contribuir com o desenvolvimento dos territórios atendidos, ao mesmo tempo em que buscam promover a inclusão de alunos/as de grupos historicamente marginalizados do acesso à educação. Tais iniciativas estão em consonância com o contexto socioeconômico do país, marcado por profundas desigualdades e pela necessidade de articulação entre educação, trabalho e desenvolvimento local.

Quanto a Portugal, as políticas analisadas possuem como principal finalidade ampliar a oferta de educação profissional, para elevar o nível de qualificação e melhorar a empregabilidade, principalmente de públicos com baixa escolarização ou que não concluíram com sucesso as suas trajetórias educacionais anteriores. Como resultado, conforme apresentado na Tabela 3, o percentual da população que concluiu o ensino básico obrigatório passou de 75,3%, no ano letivo de 2015/2016, para 89,8% em 2022/2023.

## Metodologia

A metodologia utilizada nesta pesquisa combina revisão bibliográfica e análise documental, com o objetivo de estabelecer o enquadramento teórico necessário para sustentar o desenvolvimento do estudo e a análise e discussão dos resultados obtidos.

A abordagem adotada é tanto quantitativa, com análise estatística de dados, quanto qualitativa, com a interpretação de fontes bibliográficas de autores da área para explorar aspetos mais subjetivos do ensino profissional nos dois países.

A análise quantitativa baseia-se em dados secundários, tendo como principais fontes os relatórios do *Censo da Educação Básica* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no caso do Brasil, e os relatórios *Educação em Números*, da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), no caso de Portugal. Complementarmente, foram utilizados dados do Eurostat, apresentados pelo Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (Cedefop) e pela Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT), para a análise da empregabilidade em Portugal.

Como delimitação da pesquisa, foram utilizados indicadores de desempenho educacional referentes ao ensino médio no Brasil e ao ensino secundário em Portugal. Quanto à taxa de empregabilidade, os dados apresentados referem-se a indivíduos recém-licenciados (do ensino secundário superior e da educação pós-secundária não terciária), com idades entre 20 e 34 anos.

Ressalta-se que este estudo não tem como objetivo estabelecer uma análise comparativa com base em hierarquias ou modelos ideais, mas sim compreender de que forma diferentes contextos moldam as políticas educacionais e influenciam as respostas a desafios comuns, como a redução das desigualdades sociais e a promoção da empregabilidade.

Ademais, além das particularidades já destacadas na contextualização de ambos os países, observam-se disparidades nos métodos de coleta, sistematização e divulgação dos dados educacionais. Diante disso, buscou-se apresentar e interpretar os indicadores que demonstram certo grau de equivalência, sinalizando, sempre que necessário, as limitações identificadas.

Na análise específica dos indicadores de inclusão e equidade, os dados referentes ao número de alunos matriculados por gênero e cor/raça foram comparados à composição populacional de Brasil e Portugal, com base nos Censos Demográficos realizados pelo IBGE e pelo INE, respetivamente. Este estudo adotou essa correlação como referência analítica, por se tratar de um dos critérios definidos pela Lei de Cotas (Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012) para assegurar que o contexto educacional reflita a representatividade de diferentes grupos sociais.

Por fim, foi dada ênfase a informações referentes à década de 2010, comparadas com dados dos últimos anos disponíveis (2022/2023). Essa abordagem temporal visa proporcionar uma compreensão mais precisa sobre os possíveis impactos das políticas públicas adotadas em cada contexto, contemplando eventos significativos que impactaram diretamente os indicadores socioeconómicos e educacionais, como a pandemia de COVID-19.

## Resultados

Antes de apresentar os indicadores de desempenho educacional selecionados, considera-se relevante analisar, na Tabela 4, a participação da educação profissional no total de matrículas do ensino médio no

Brasil, nos anos letivos de 2010 e 2023, e do ensino secundário em Portugal, nos anos 2009/2010 e 2022/2023. Essa análise permite compreender o nível de valorização e a importância atribuída a essa modalidade de ensino em cada país.

TABELA 4

**Matrículas no ensino médio/secundário por tipo/modalidade no Brasil e em Portugal, respectivamente, anos 2010 e 2023 e 2009/2010 e 2022/2023**

	<b>Cursos</b>	<b>2010</b>	<b>2023</b>
Brasil	Ensino Médio Geral	8.358.647 (85,99%)	7.676.743 (76,82%)
	Ensino Profissional (técnico integrado, concomitante, subsequente e integrado ao EJA)	1.361.827 (14,01%)	2.316.305 (23,18%)
	<b>TOTAL</b>	<b>9.720.474 (100%)</b>	<b>9.993.048 (100%)</b>
	<b>Cursos</b>	<b>2009/2010</b>	<b>2022/2023</b>
Portugal	Científico-humanísticos/gerais	197.582 (40,82%)	210.395 (53,26%)
	Profissionais	107.266 (22,16%)	111.298 (28,18%)
	De aprendizagem	17.619 (3,64%)	16.539 (4,19%)
	Planos próprios/tecnológicos e artísticos especializados	16.925 (3,44%)	6.119 (1,55%)
	Processos RVCC	86.956 (17,97%)	23.009 (5,83%)
	Cursos EFA	41.773 (8,63%)	23.420 (5,93%)
	Ensino Recorrentes	12.578 (2,66%)	2.417 (0,61%)
	Cursos CEF/Formações Modulares	3.283 (0,68%)	1.767 (0,45%)
<b>TOTAL</b>	<b>483.982 (100%)</b>	<b>394.964 (100%)</b>	

**Fonte:** Elaborada com base nos dados do INEP (2025) e da DGEEC (2024).

Embora o Brasil tenha apresentado um aumento expressivo nas matrículas do ensino profissional entre 2010 e 2023 (70,09%), esse crescimento parte de uma base baixa, o que faz com que a percentagem de alunos/as matriculados/as nessa modalidade permaneça inferior à de Portugal. Além disso, sugere que, apesar de haver um esforço recente de expansão, verificado nas políticas apresentadas, o ensino profissional de nível médio no Brasil ainda ocupa uma posição periférica na estrutura educacional.

Em Portugal, destaca-se, de antemão, uma redução de 18,39% no número total de matrículas no ensino secundário de 2009/2010 para 2022/2023. Na Tabela 1, referente aos dados demográficos, verificou-se uma redução de 17,94% na população até 14 anos, de 2010 para 2020, podendo ser um dos fatores que explicam esse encolhimento da base estudantil no ensino secundário.

Além disso, observa-se um crescimento na percentagem de matrículas nos cursos profissionais de nível secundário de 27,17%, de 2009/2010 para 2022/2023, podendo ser reflexo das ações implementadas nos últimos anos, voltadas à qualificação da população, especialmente de jovens e adultos com trajetórias educacionais incompletas ou interrompidas.

Esse crescimento foi acompanhado por elevações nas matrículas em cursos científico-humanísticos (30,48%) e em cursos de aprendizagem (15,11%). Por outro lado, nos demais tipos de cursos, registou-se uma redução na proporção de alunos, principalmente nos Processos de RVCC (mesmo com as políticas Iniciativa Novas Oportunidades e Programa Qualifica).

Apesar dos avanços, ressalta-se que, em ambos os países, o ensino profissional ainda atrai menos alunos/as do que os cursos gerais. Para Alves (2007), o estigma social historicamente associado a essa

modalidade de ensino, somado à oferta de salários menos competitivos, estão entre os possíveis fatores que contribuem para essa menor atratividade.

## Indicadores de desempenho educacional

### *Índice de inclusão/equidade*

Este indicador mede a porcentagem de alunos/as matriculados/as no ensino profissional, categorizados por gênero e cor/raça, em relação ao total de matrículas nessa modalidade (e nível) de ensino. Trata-se de uma medida que busca refletir a representatividade de diferentes grupos sociais no contexto educacional.

Dessa forma, a Tabela 5 apresenta a distribuição das matrículas no ensino profissional de nível médio no Brasil, segundo gênero e cor/raça, nos anos letivos de 2010 e 2023.

TABELA 5

#### Matrículas no ensino profissional de nível médio no Brasil, por gênero e cor/raça, anos 2010 e 2023

Gênero	2010	2023
Feminino	779.374 (57,23%)	1.338.129 (57,77%)
Masculino	582.453 (42,77%)	978.176 (42,23%)
<b>TOTAL</b>	<b>1.361.827 (100%)</b>	<b>2.316.305 (100%)</b>
Cor/Raça	2010	2023
Branca	364.697 (26,78%)	738.901 (31,90%)
Preta	39.902 (2,93%)	121.374 (5,24%)
Parda	255.479 (18,76%)	846.609 (36,55%)
Amarela	6.809 (0,50%)	25.943 (1,12%)
Indígena	3.813 (0,28%)	7.644 (0,33%)
Não declarada	691.127 (50,75%)	575.834 (24,86%)
<b>TOTAL</b>	<b>1.361.827 (100%)</b>	<b>2.316.305 (100%)</b>

Fonte: Elaborada com base nos dados do INEP (2025).

No Brasil, nos anos analisados na Tabela 5, mais de 57% dos/as alunos/as matriculados/as são do gênero feminino. Segundo os Censos Demográficos de 2010 e 2022 (IBGE, 2012, 2023), as mulheres representavam, respectivamente, 51,03% e 51,48% da população brasileira. Considera-se que esse resultado, embora evidencie uma superioridade de alunas mais acentuada do que a predominância feminina na população geral do país, reflete a realidade demográfica do Brasil no que diz respeito à representatividade de gênero no contexto educacional.

Em relação à cor/raça, observa-se um aumento significativo na porcentagem de alunos/as autodeclarados/as pretos/as (78,84%), pardos/as (94,83%), amarelos/as (124%) e indígenas (17,86%), de 2010 para 2023. No mesmo período, a taxa de crescimento dos/as alunos/as autodeclarados/as brancos/as foi de 19,12%. Esses dados sugerem uma maior inserção de grupos historicamente sub-representados no ensino profissional, refletindo os efeitos das políticas de expansão do acesso e de inclusão, primordialmente da Lei de Cotas, destacadas neste estudo.

De acordo com os Censos Demográficos de 2010 e 2022 (IBGE, 2012, 2023), a composição da população residente no Brasil era, em 2010, de 47,7% brancos/as, 7,6% pretos/as, 43,1% pardos/as, 0,5% indígenas e 1,1% amarelos/as. Já em 2022, esses percentuais passaram a 43,46% brancos/as, 10,17% pretos/as, 45,34% pardos/as, 0,42% amarelos/as e 0,61% indígenas.

Considerando os dados de 2023 do ensino profissional de nível médio, com a exclusão dos alunos que não declararam a sua cor/raça, tem-se a seguinte distribuição: 42,46% brancos/as, 6,98% pretos/as, 48,64% pardos/as, 1,48% amarelos/as e 0,44% indígenas. Esses dados revelam uma certa correspondência entre a composição racial dos/as alunos/as matriculados/as no ensino profissional e a distribuição étnico-racial da população brasileira, tal como almejado pela Lei das Cotas.

Sendo assim, sob a ótica da política de cotas, o aumento no percentual de alunos/as autodeclarados/as pretos/as, pardos/as e indígenas pode ser interpretado como um indicativo de eficácia na promoção da inclusão de grupos historicamente excluídos no sistema educacional. Todavia, conforme pondera Alves (2007), é preciso considerar que tais políticas, embora inclusivas em termos formais, podem também contribuir para a (re)produção social e para a criação de formas sutis – ou “doces” – de exclusão.

Na Tabela 6, é apresentada a distribuição das matrículas no ensino profissional de nível secundário em Portugal, por gênero, considerando os anos letivos de 2009/2010 e 2022/2023.

TABELA 6

**Matrículas no ensino profissional de nível secundário em Portugal, por gênero, anos 2009/2010 e 2022/2023**

<b>Gênero</b>	<b>2009/2010</b>	<b>2022/2023</b>
Feminino	47.407 (44,20%)	42.709 (38,37%)
Masculino	59.859 (55,80%)	68.589 (61,63%)
<b>TOTAL</b>	<b>107.266 (100%)</b>	<b>111.298 (100%)</b>

**Fonte:** Elaborada com base nos dados de DGEEC (2025).

Em Portugal, nos anos analisados na Tabela 6, a maioria dos/as alunos/as matriculados/as no ensino profissional é do gênero masculino. De acordo com os Censos de 2010 e 2021 (INE, 2012, 2022), a população residente no país é majoritariamente feminina (52,2%). Dessa forma, o contexto educacional do ensino profissional em Portugal não reflete, de forma equitativa, a realidade demográfica do país em termos de gênero.

Esse desequilíbrio pode estar relacionado a fatores culturais, como a persistência de estereótipos que associam determinadas áreas técnicas ao gênero masculino. Além disso, o cenário pode evidenciar a necessidade de políticas públicas que incentivem a maior participação feminina nos cursos profissionais de nível secundário.

Em relação à cor/raça, destaca-se a ausência de dados estatísticos tanto sobre a composição étnico-racial dos/as alunos/as matriculados/as no ensino secundário quanto nos Censos Demográficos realizados pelo INE acerca da população residente em Portugal. Essa lacuna pode ser reflexo das restrições previstas na Lei n.º 59/2019, que regulamenta o tratamento de dados pessoais sensíveis no país. Segundo a legislação, o tratamento de dados que revelem a origem racial ou étnica só é permitido se autorizado por lei, se necessário para proteger interesses vitais do titular dos dados ou se estiver relacionado a informações tornadas manifestamente públicas pelo próprio titular. Além disso, esse tratamento só pode ocorrer quando

for estritamente necessário e estiver sujeito a garantias adequadas que assegurem os direitos e liberdades fundamentais da pessoa em causa.

A ausência desses dados inviabiliza a análise proposta neste estudo, bem como pode dificultar a identificação de desigualdades sociais e a formulação de políticas públicas voltadas à promoção da equidade étnico-racial no ambiente educacional.

### *Taxa de abandono escolar (Brasil) e taxa de conclusão de curso (Portugal)*

Tão importante quanto promover a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso à educação é assegurar o êxito escolar – isto é, a conclusão dos cursos por parte de todos/as os/as estudantes. No Brasil, a taxa de abandono escolar (ou evasão) corresponde ao percentual de alunos/as que deixam o curso antes da sua finalização.

Em 2010, a taxa de abandono no ensino médio (geral) foi de 11,8%, reduzindo-se para 3,4% em 2023 (INEP, 2024). Ressalta-se, entretanto, que não foi possível identificar, nos dados disponíveis, a taxa de abandono específica dos/as alunos/as matriculados/as no ensino profissional, o que limita uma análise mais aprofundada sobre essa modalidade.

Essa redução representa um avanço significativo no combate a um dos desafios educacionais mais persistentes do país. Contudo, tal queda deve ser analisada com cautela. A permanência na escola, embora fundamental, não garante, por si só, a qualidade da aprendizagem nem a superação das desigualdades sociais e educacionais. Em muitos casos, as estratégias adotadas concentram-se no cumprimento de metas quantitativas – como destacado por Marques e Alves (2013) – sem necessariamente enfrentar, de forma estrutural, os fatores históricos que contribuem para o abandono escolar.

No caso de Portugal, os relatórios analisados da DGEEC não apresentam dados específicos sobre a taxa de abandono (ou evasão) escolar no ensino secundário. Todavia, encontra-se disponível a taxa de conclusão de curso no ensino secundário, por tipo de oferta formativa. Segundo a DGEEC (2024), essa taxa refere-se ao percentual de alunos que concluíram com êxito o respetivo curso. Assim, por inferência, o percentual restante corresponde aos/às estudantes que abandonaram os estudos antes da sua conclusão.

A Tabela 7 apresenta a taxa de conclusão no ensino secundário em Portugal, por oferta de educação e formação, nos anos letivos de 2009/2010 e 2022/2023.

TABELA 7

#### **Taxa de conclusão no ensino secundário em Portugal, por oferta de educação e formação, anos 2009/2010 e 2022/2023**

<b>Tipo de Curso</b>	<b>2009/2010</b>	<b>2022/2023</b>
Científico-humanísticos	66,8%	88,8%
Com planos próprios/tecnológicos	69,5%	97,6%
Profissionais	75,7%	82,6%
<b>Média Geral</b>	<b>69,6%</b>	<b>86,8%</b>

**Fonte:** Elaborada com base nos dados de DGEEC (2024).

Em termos gerais, Portugal apresentou uma melhoria significativa na taxa de conclusão dos cursos do ensino secundário entre os anos 2009/2010 e 2022/2023, o que sugere uma redução relevante nos percentuais de abandono escolar antes da finalização dos cursos.

Contudo, ao analisar os diferentes tipos de oferta formativa, observa-se uma inversão na tendência dos cursos profissionais. Em 2009/2010, esses cursos apresentavam as maiores taxas de conclusão, superando os cursos científico-humanísticos e os com planos próprios/tecnológicos. No entanto, em 2022/2023, passaram a registrar os menores percentuais entre os tipos analisados.

Esse dado acende um alerta quanto aos desafios enfrentados por essa modalidade de ensino, especialmente no que se refere à permanência e à conclusão do curso por parte dos/as estudantes.

Embora se tratem de indicadores distintos – taxa de abandono (Brasil) e taxa de conclusão (Portugal) – e ainda que esta pesquisa não tenha como objetivo uma análise comparativa, é possível afirmar que ambos os países apresentaram, de modo geral, avanços significativos no combate ao abandono escolar ou na melhoria das taxas de conclusão de curso no período analisado.

### ***Taxa de empregabilidade***

A educação profissional é uma modalidade de ensino com a finalidade de preparar os/as alunos/as para o exercício de profissões, qualificando a força de trabalho para as exigências do setor produtivo (Ferreira & Cerdeira, 2020). Dessa forma, entende-se crucial analisar a taxa de empregabilidade dos/as alunos/as do ensino profissional de nível médio/secundário no Brasil e em Portugal.

A análise da taxa de empregabilidade tem grande relevância para as instituições de ensino, pois indica o grau de alinhamento entre a formação profissional e as necessidades do mercado de trabalho. Além disso, é essencial para a formulação e avaliação de políticas e ações voltadas à inserção dos/as jovens no ambiente laboral.

Contudo, é necessário problematizar o uso da taxa de empregabilidade, principalmente como indicador de qualidade e eficácia dos cursos profissionais (Alves, 2007). Embora amplamente utilizada, essa métrica não contempla aspectos estruturais mais profundos, como o fato de a profissionalização do sistema educativo nem sempre encontrar respaldo efetivo no tecido empresarial, que frequentemente mantém estratégias baseadas em baixos salários e não assume uma postura crítica quanto ao seu papel na (re)produção das desigualdades sociais.

No caso do Brasil, a ausência de uma base de dados nacional impossibilitou a análise nesse aspecto. Pondera-se que há estudos isolados sobre a empregabilidade dos/as alunos/as do ensino profissional. Esses trabalhos são elaborados, principalmente, por instituições como o SENAI e os Institutos Federais, em atendimento às suas políticas de acompanhamento de egressos/as.

Por exemplo, de acordo com uma pesquisa realizada pelo SENAI, 85,6% dos/as alunos/as dos cursos técnicos ingressaram no mercado de trabalho após a conclusão do curso (Chmurzynski, 2025). Um estudo

de Carvalho Júnior e Coelho Júnior (2022) demonstrou que a taxa de empregabilidade dos cursos técnicos de nível médio do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Guarapari foi de 56,6%.

Esses dados, embora relevantes, são parciais, pontuais e descontinuados, o que dificulta a construção de um panorama abrangente sobre a efetiva contribuição da educação profissional em termos de empregabilidade no Brasil. Essa ausência de dados compromete não apenas a análise proposta, mas também o planejamento e a avaliação de políticas públicas voltadas à empregabilidade e à valorização do ensino técnico no país.

Quanto a Portugal, a taxa de empregabilidade, apresentada na Tabela 8, refere-se à percentagem de inserção no mercado de trabalho dos/as recém-formados/as em educação e formação profissional, nos níveis 3 e 4 da CITE – correspondentes, respetivamente, ao ensino secundário superior e à educação pós-secundária não terciária –, com idades entre 20 e 34 anos (Cedefop & DGERT, 2023).

TABELA 8

**Taxa de Empregabilidade da Educação e Formação Profissional em Portugal, recém-licenciados, de 20 a 34 anos, anos 2018 e 2022**

Local/Referência	2018	2022
Portugal	84,6%	86,5%
Média da União Europeia	80,6%	81,9%

Fonte: Adaptado de Eurostat (2023, citado por Cedefop & DGERT, 2023).

Observa-se que as taxas de Portugal foram elevadas no período analisado, superando a média dos países da União Europeia. Esse desempenho reforça a relevância da implementação de políticas voltadas ao aumento da qualificação da população e à melhoria da empregabilidade, como é o caso dos cursos EFA e do Programa Qualifica.

Apesar das ressalvas quanto às diretrizes da União Europeia – por sua orientação estratégica e tecnocrática, focada no cumprimento de metas em detrimento de uma perspectiva mais estrutural e duradoura de transformação educacional (Corcetti & Loreto, 2020; Marques & Alves, 2013) –, este estudo adotou, como referência analítica, a meta de empregabilidade de 78% – percentagem da população entre 20 e 64 anos que deve estar empregada até 2030 – estabelecida no Plano de Ação do Pilar Europeu dos Direitos Sociais (Comissão Europeia, 2021). À luz desse parâmetro, os resultados de Portugal mostram-se positivos.

## Conclusões

Os marcos históricos do ensino profissional no Brasil e em Portugal revelaram uma convergência quanto à conceção original dessa modalidade de ensino como instrumento de desenvolvimento económico e justiça social, voltado à ampliação de oportunidades para grupos mais vulneráveis. No entanto, na prática, a concretização desses ideais limita-se por contradições estruturais persistentes, como a dualidade entre ensino geral e ensino técnico-profissional e a subordinação às lógicas do mercado.

Ainda que as ações voltadas à educação profissional, apresentadas nesta pesquisa, representem avanços importantes, observa-se que, em muitos casos, elas ainda carecem de propostas mais alinhadas às necessidades formativas e emancipadoras dos/as estudantes. Isso se deve, em parte, às diferentes abordagens adotadas por Brasil e Portugal: no caso brasileiro, predomina um enfoque de caráter social, voltado ao enfrentamento das desigualdades sociais e regionais; em Portugal, adota-se uma abordagem mais tecnocrática e estratégica, com ênfase na qualificação da força de trabalho e na empregabilidade, em consonância com as diretrizes da União Europeia.

A natureza das políticas adotadas por Brasil e Portugal pode ser compreendida à luz dos seus respectivos contextos educacionais e socioeconômicos. O Brasil, com seu extenso território e contingente populacional e profundas desigualdades estruturais, enfrenta desafios persistentes que limitam a adoção de políticas educacionais mais determinantes e orientadas à qualidade – entre eles, a ausência ou fragilidade da vontade política necessária para a implementação de mudanças estruturais.

Portugal, por sua vez, apresenta maior estabilidade institucional e, embora ainda enfrente desigualdades significativas, o seu contexto estrutural, relativamente mais favorável, possibilita a adoção de ações estratégicas no campo educacional, em boa parte influenciadas pelo cenário político e normativo europeu. No entanto, tais iniciativas ainda carecem de uma perspectiva mais profunda e duradoura de transformação educacional, que vá além da qualificação imediata para o mercado de trabalho.

Dessa forma, embora os contextos demográfico, socioeconômico e educacional exerçam grande influência sobre as medidas adotadas para a consolidação do ensino profissional, isso não impede que países com realidades tão distintas, como Brasil e Portugal, possam compartilhar estratégias, desde que sejam consideradas as devidas adaptações às suas especificidades.

Um exemplo disso é a implementação dos cursos profissionais em todas as escolas secundárias de Portugal, medida que contribuiu significativamente para o aumento das matrículas no ensino profissional no país. Embora se trate de uma política de alta complexidade quando transposta para o contexto brasileiro – marcado por infraestrutura escolar inadequada, acentuadas desigualdades regionais, escassez de profissionais qualificados e financiamento público limitado –, tal experiência pode servir como referência para o fortalecimento da educação profissional no Brasil, desde que adaptada às particularidades locais.

Em relação aos resultados alcançados em termos de inclusão social e promoção da empregabilidade, constatou-se que as políticas implementadas no Brasil têm contribuído para avanços significativos, especialmente no que tange à inclusão étnico-racial no ambiente educacional. Portugal, por sua vez, colhe resultados expressivos de empregabilidade. Contudo, ressalta-se a limitação da análise devido à ausência de dados sobre empregabilidade no Brasil e sobre a composição étnico-racial em Portugal.

Atendidos os objetivos propostos, conclui-se que, embora enfrentem desafios semelhantes, os dois países adotam estratégias distintas moldadas por seus contextos estruturais. O Brasil precisa superar obstáculos mais profundos, que transcendem a esfera educacional e se estendem às dimensões estruturais, econômicas e sociais. Já Portugal, por dispor de uma base institucional e socioeconômica mais consolidada, encontra-se em melhores condições para expandir e qualificar as suas oportunidades educacionais.

**Financiamento:** O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## Referências bibliográficas

Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional. (s.d.). *Cursos profissionais*.

[https://www.anqep.gov.pt/np4/cursos\\_profissionais.html](https://www.anqep.gov.pt/np4/cursos_profissionais.html)

Alves, Natália (2007). E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social? *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, 59–68.

Alves, Natália (2019). Formação profissional inicial da classe trabalhadora portuguesa. *Cadernos de Pesquisa*, 26(4), 73–88. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v26n4p73-88>

Azevedo, Joaquim (2007, outubro). *Diversificação, equidade e qualidade no ensino secundário na União Europeia*. Comunicação apresentada no Seminário IPEE-UNESCO sobre “Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de política educativa”, Buenos Aires, Argentina.

[https://joaquimazevedo.com/wp-content/uploads/2025/05/JA\\_2007\\_Ensino\\_Profissional\\_2.pdf](https://joaquimazevedo.com/wp-content/uploads/2025/05/JA_2007_Ensino_Profissional_2.pdf)

Azevedo, Joaquim (2009). Escolas profissionais 1989-2009: As oportunidades e os riscos de uma inovação educacional que viajou da margem para o centro. In *Actas do Seminário Nacional “O ensino profissional, analisar o passado e olhar o futuro”* (pp. 13–49). Universidade Católica Portuguesa.

<https://repositorio.ucp.pt/entities/publication/dd013db1-b048-4cdb-a293-a5a6fdce4b70>

Camara, Guilherme D. (2018). Formação técnica e empregabilidade em programas sociais: A experiência do Programa Bolsa Família e do Pronatec em uma cidade da fronteira Brasil Uruguai. *Educação em Revista*, 34, e180893. <https://doi.org/10.1590/0102-4698180893>

Carvalho Júnior, José R., & Coelho Júnior, Thalmó P. (2022). Inserção de egressos do ensino técnico federal no mercado de trabalho local. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 38(1), e119752. <https://doi.org/10.21573/vol38n002022.119752>

Cavaco, Carmen (2022). Políticas públicas de educação de adultos em Portugal: Inovações e desafios. *Educar em Revista*, 38, e82009. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.82009>

Cedefop, & Directorate-General of Employment and Industrial Relations (DGERT). (2023). Vocational education and training in Europe – Portugal: System description. In Cedefop & ReferNet (2024), *Vocational education and training in Europe: VET in Europe database – detailed VET system descriptions* [Database]. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/portugal-u3>

Chmurzynski, Giovanna (2025, janeiro 31). *Com formação do SENAI, mais de 85% dos ex-alunos de cursos técnicos estão empregados*. Agência de Notícias da Indústria.

<https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/educacao/com-formacao-do-senai-mais-de-85-dos-ex-alunos-de-cursos-tecnicos-estao-empregados/>

Comissão Europeia. (2021). *European pillar of social rights action plan*. [https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/policies-and-activities/european-pillar-social-rights-building-fairer-and-more-inclusive-european-union/european-pillar-social-rights-action-plan\\_en](https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/policies-and-activities/european-pillar-social-rights-building-fairer-and-more-inclusive-european-union/european-pillar-social-rights-action-plan_en)

- Corcetti, Elisabete, & Loreto, Maria das Dores (2020). Trajetória das políticas públicas de educação e formação de adultos em Portugal: Avanços e descontinuidades. *Trabalho & Educação*, 29(1), 55–73. <https://doi.org/10.17648/2238-037X-trabedu-v29n1-20749>
- Daros, Michelli A. (2023). Expansão para quem? Institutos Federais e acesso à educação em perspectiva. *Serviço Social & Sociedade*, 146(3), e–6628346. <https://doi.org/10.1590/0101-6628.346>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2024). *Educação em números*. DGEEC. <https://www.dgeec.medu.pt/pdf-icon.png>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2025). *Educação em números*. DGEEC. <https://www.dgeec.medu.pt/artpub/64bfd358428d696e94f71c51>
- Ferreira, Valdivina A., & Cerdeira, Maria Luísa (2020). A educação profissional no Brasil e em Portugal: Relação com o setor produtivo. *Práxis Educacional*, 16(43), 229–253. <https://doi.org/10.22481/rpe.v16i43.6948>
- Franco, Maria C. (2000). Quando nós somos o outro: Questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Educação & Sociedade*, 21, 197–230. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000300011>
- Frigotto, Gaudêncio (2001). Educação e trabalho: Bases para debater a educação profissional emancipadora. *Perspectiva*, 19(1), 71–87.
- Garcia, Adilson C., Dorsa, Arlinda C., Oliveira, Edilene M., & Castilho, Maria A. (2018). Educação profissional no Brasil: Origem e trajetória. *Revista Vozes dos Vales*, 12, 1–18.
- Gramsci, Antonio (2022). *Cadernos do cárcere (Vol. 2): Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo* (Carlos N. Coutinho, Trad.). Civilização Brasileira. (Trabalho original publicado em 1932)
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2002). *Censo demográfico brasileiro de 2000*. IBGE.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2012). *Censo demográfico brasileiro de 2010*. IBGE.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2023). *Censo demográfico brasileiro de 2021*. IBGE.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2024). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua: Educação 2023*. IBGE. [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102068\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102068_informativo.pdf)
- Instituto Nacional de Estatística. (2002). *XIV recenseamento geral da população 2001*. INE.
- Instituto Nacional de Estatística. (2012). *XV recenseamento geral da população 2011*. INE.
- Instituto Nacional de Estatística. (2022). *XVI recenseamento geral da população 2021*. INE.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2024, agosto 12). *Taxas de rendimento escolar*. INEP. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2025, outubro 3). *Resultados do censo escolar*. INEP. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>
- Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12711&ano=2012&ato=5dcUTRq1kMVpWT502>

- Lei n.º 59/2019, de 08 de agosto. Aprova as regras relativas ao tratamento de dados pessoais para efeitos de prevenção, deteção, investigação ou repressão de infrações penais ou de execução de sanções penais, transpondo a Diretiva (UE) 2016/680 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 27 de abril de 2016. [https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei\\_mostra\\_articulado.php?nid=3123&tabela=leis&nversao=](https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=3123&tabela=leis&nversao=)
- Marques, Marcelo, & Alves, Natália (2013). O Programa Novas Oportunidades numa agenda globalmente estruturada para a educação. *Perspectiva*, 31(2), 425–448. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n2p425>
- Marx, Karl (2013). *O capital: Crítica da economia política* (Rubens Enderle, Trad.). Boitempo. (Trabalho original publicado em 1867)
- Ministério da Educação. (s.d.). *Plataforma Nilo Peçanha: Observatório de dados e informações* [Website]. <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>
- Moura, Dante H. (2007). Educação básica e educação profissional e tecnológica: Dualidade histórica e perspectivas de integração. *HOLOS*, 2, 4–30. <https://doi.org/10.15628/holos.2007.11>
- Oliveira, Maria Carlete, & Lima, João Francisco (2022). As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica no Brasil: Tipologias e implicações. *Epistemologia e Práxis Educativa - EPEduc*, 5(2). <https://doi.org/10.26694/epeduc.v5i2.2993>
- Pereira, Luiz Augusto, & Cruz, José Luís (2019). Os institutos federais e o desenvolvimento regional: interface possível. *HOLOS*, 4, 1–18. <https://doi.org/10.15628/holos.2019.7992>
- Pessoas 2030. (2023, dezembro 29). *Programa Qualifica atinge um milhão de inscritos*. <https://pessoas2030.gov.pt/2023/12/29/programa-qualifica-atinge-um-milhao-de-inscritos/>
- Portaria n.º 817/2007, de 27 de julho. Define o regime jurídico dos cursos de educação e formação de adultos (EFA). Diário da República n.º 144/2007, Série I de 2007-07-27, pp. 4823–4831. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/817-2007-636425>
- Rodrigues, Liliana (2019). O ensino técnico-profissional em Portugal. *Revista da Faculdade de Educação*, 14(2), 13–34. <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3753>
- Rummert, Sonia M. (2019). A Educação de jovens e adultos da classe trabalhadora sob o fogo cruzado da pedagogia do medo. *Educação*, 42(3), 387–395. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.3.33784>
- Sá, Mara F., & Alves, Natália (2015). O ensino profissional português na contemporaneidade. In *III Colóquio Nacional de Educação Profissional “A produção do conhecimento em Educação Profissional”* (pp. 1–10). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1288>
- Santos, Marília L. (2016). *As vozes dos alunos de uma escola profissional sobre o ensino profissional: Um estudo* [Dissertação de mestrado, Universidade Aberta de Portugal]. Repositório Aberto. <http://hdl.handle.net/10400.2/6373>
- Silva, Danilma M., & Moura, Dante H. (2022). A implementação do Pronatec e as implicações na política de educação profissional: O prescrito e o efetivado. *Educação e Pesquisa*, 48, e240913. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248240913por>

UNESCO. (2019). *Educação e formação técnica e profissional*. SITEAL; IIPÉ UNESCO.

Vieira, Alboni, & Souza Junior, Antonio (2017). A educação profissional no Brasil. *Revista Interações*, 12(40). <https://doi.org/10.25755/int.10691>

World Bank Group. (s.d.). *Portugal*. <https://data.worldbank.org/country/PT?locale=pt>