



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Perceções e Conceções da Qualidade na Educação Profissional: o EQAVET

Paula Susana Ferreira de Oliveira

Mestrado em Educação e Sociedade

Orientadora:

Doutora Susana da Cruz Martins, Professora Associada
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2023



SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Sociologia

Perceções e Conceções da Qualidade na Educação Profissional: o EQAVET

Paula Susana Ferreira de Oliveira

Mestrado em Educação e Sociedade

Orientadora:

Doutora Susana da Cruz Martins, Professora Associada
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2023

*"Trata um homem de acordo com o que ele é, ele continuará na mesma;
trata-o de acordo com o que pode e deve ser,
e ele converter-se-á no que pode e deve ser."*

Goethe

Agradecimento

Agradeço à Professora Doutora Susana da Cruz Martins, pela sua orientação que de forma tão cuidadosa me deu a ver o caminho a percorrer.

Agradeço às diretoras pedagógicas das duas escolas presentes nesta investigação, que se disponibilizaram para participar e facultar todos os dados necessários para a realização desta dissertação.

Agradeço a todos os alunos, professores, encarregados de educação e parceiros externos das escolas, que participaram nesta dissertação e que, amavelmente, enriqueceram esta investigação.

Agradeço a todos aqueles que estiveram comigo e que, direta ou indiretamente, me motivaram e ajudaram a concluir este percurso.

Resumo

Numa altura em que a Educação e Formação Profissional (EFP) assume especial relevância no contexto educativo, com preocupações europeias na definição de padrões europeus de qualidade, surge um Sistema de Garantia de Qualidade nesta área, o Quadro EQAVET (*European Quality in Vocational Education and Training* – Quadro de referência de Garantia da Qualidade para a Educação e Formação Profissionais). Este trabalho pretende compreender as diferentes representações e conceções que a qualidade da EFP tem para os diferentes atores educativos e como estas representações se encontram alinhadas com o EQAVET.

Com uma metodologia qualitativa, realizou-se um exercício comparativo entre duas escolas profissionais para que se pudesse aferir as diferentes representações acerca da qualidade que cada ator envolvido tem nas escolas profissionais e que tipo de diferenças e regularidades existem são identificadas. As escolas foram selecionadas tendo em conta diferentes contextos geográficos, tipos de financiamento e áreas de Educação e Formação. Assim, realizaram-se seis entrevistas e quatro *focus group*, tendo por base três dimensões de análise: *a conceção de qualidade para os diferentes atores; a sua participação na qualidade educativa; e, finalmente, o tipo de participação que seria expectável nestes processos.*

Os resultados obtidos permitiram compreender as diferentes representações de qualidade dos vários atores envolvidos no processo educativo e em que medida estas se encontram em conformidade com o Quadro EQAVET. O presente trabalho tem também a expectativa de poder contribuir para uma reflexão acerca da qualidade das escolas profissionais e como tal se pode refletir no desenvolvimento do EQAVET nas escolas profissionais portuguesas.

Palavras-chave: EQAVET, Educação e Formação Profissional, escolas profissionais, sistema de garantia da qualidade.

Abstract

At a time when Vocational Education and Training (VET) take on a special relevance in the educational context, with European concerns regarding the defining of European quality standards, a Quality Assurance System has emerged in this field, The EQAVET Framework (European quality in vocational training – Quality Assurance reference Framework for Vocation Education and Training). This project aims to understand the different representations and conceptions of quality that the VET quality has on different educational actors and how these representations align with EQAVET.

Using a qualitative methodology, a comparative exercise was conducted between two vocational schools to assess the different representations of quality that each actor involved has in vocational schools and the consistencies that exist within them. The schools were selected considering different geographical contexts, types of funding, and fields of Vocational Education and Training. Therefore, six interviews and four *focus group* were conducted, based on three dimensions of analysis: *the conception of quality of different actors; their involvement in education quality, and the type of participation that would be expected in these processes.*

The results obtained helped to understand the different representations of quality among the educational actors involved in the education process and to what extent these align with the EQAVET Framework. This project also aims to contribute to a reflection on the quality of vocational schools and as such can be reflected on the development of the EQAVET in Portuguese vocational schools.

Keywords: EQAVET, Vocational Education and Training, vocational schools, quality assurance system.

Índice

Agradecimento	iii
Resumo	x
Abstract	vii
Índice de quadros e figuras	xi
Introdução	1
Capítulo 1 – Enquadramento Teórico	5
1.1. A Evolução da Educação Profissional em Portugal	5
1.1.1. Dados demográficos da Educação profissional em Portugal	7
1.2. Qualidade do Ensino	9
1.3. O Quadro EQAVET	10
Capítulo 2 – Metodologia de Investigação	15
2.1. Modelo de Análise	15
2.2. Opções Metodológicas	16
2.3. Caracterização do Referente empírico	17
2.4. Caracterização dos Focus Group e entrevistados	19
Capítulo 3 - Análise da Informação e dos resultados	21
3.1. Percepções e conceções do conceito de Qualidade	21
3.1.1. Percepção e conceção do conceito de Qualidade	21
3.1.2. Participação na construção da Qualidade	25
3.1.3. Participação Expectável na Qualidade	28
Capítulo 4 - Apreciações conclusivas	31
Referências Bibliográficas	35
Anexos	39

Índice de quadros e figuras

Figura 1 – Evolução do número de alunos no Ensino Secundário	8
Figura 2 – O ciclo da Qualidade EQAVET	12
Figura 3 – Modelo de Análise	15
Quadro 1 – Caracterização dos Focus Group com os alunos	20
Quadro 2 – Caracterização dos Focus Group com os professores	20
Quadro 3 – Caracterização dos entrevistados	20

Introdução

A Educação e Formação Profissional (EFP) tem tido um papel crucial na preparação de jovens para o mercado de trabalho e, depois de mais de 30 anos da criação dos cursos profissionais em Portugal, a EFP ainda se encontra aquém do que foi inicialmente considerado. Pensados para dar resposta a uma necessidade de modernização de Portugal pouco após a sua entrada na União Europeia, os cursos profissionais tornaram-se uma via de diversificação do ensino secundário e um contributo ao alargamento da escolaridade, constituindo-se, ainda, numa política de suporte à concretização da escolaridade obrigatória. Estes foram definidos com o objetivo primeiro de preparação para o mercado de trabalho e para o desenvolvimento de capacidades dirigidas ao mercado de trabalho. Esta diferenciação e diversificação pode ter levado a uma dificuldade de valorização e de reconhecimento da EFP (Benavot, 2006). Efetivamente, Martins (2012) faz uma caracterização dos diferentes perfis educacionais de 15 países da União Europeia e coloca Portugal num perfil educacional em esforço, um sistema onde também existem capacidades de financiamento limitadas. Assim, a EFP apresentava-se como uma solução célere para qualificar os jovens de um determinado segmento da população para ingressarem no mercado de trabalho.

Assim, e numa perspetiva de valorizar a EFP, a União Europeia tentou harmonizar e fazer convergir os diferentes modelos nacionais de EFP dos Estados-Membros (Valente e Wochnik, 2008) e, para Portugal, tem existido um percurso de maior valorização da EFP. Em 2004, os cursos profissionais, que eram, exclusivamente, ministrados em escolas profissionais privadas desde a sua criação em 1989, são alargados para as escolas públicas do Ministério da Educação, no mesmo ano em que surge a recomendação europeia para promover um sistema de garantia de qualidade na EFP. Este sistema é oficializado em 2009 com a Recomendação Europeia que determina um Quadro Comum de Garantia de Qualidade (QCGQ) – o EQAVET (*European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training*). Mas só em 2014, a partir de um enquadramento legal, as escolas portuguesas, e, em particular, as escolas profissionais, são obrigadas a ter um sistema de garantia de qualidade. E em 2017 temos as primeiras escolas profissionais certificadas pelo selo de qualidade EQAVET, atribuído pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. (ANQEP, I.P.), e a 31 de maio de 2021 já existiam 409 selos EQAVET atribuídos, maioritariamente a escolas profissionais. Esta certificação evidencia que uma escola se encontra em conformidade com o EQAVET, ou seja, que se encontra alinhada nos diferentes critérios e fases do sistema de garantia de qualidade e que a garantia da qualidade se encontra totalmente implementada. O sistema de garantia da qualidade pretende alterar a forma como os sistemas de EFP são vistos perante a população, valorizando as vias

profissionalizantes, a EFP, a partir de um certificado de qualidade, com referências aos padrões e sistemas europeus.

Neste sentido, o presente trabalho tem por objetivo compreender as perceções e conceções que os diversos atores educativos têm da Qualidade e compreender como se coadunam com o sistema EQAVET. Pretendeu analisar as representações que alunos, professores, encarregados de educação, parceiros externos, diretores de escola e responsáveis de qualidade têm da qualidade, e compreender se estas estão presentes no sistema de garantia da qualidade adotado pela maioria das escolas profissionais, o EQAVET. Também se pretende perceber se este sistema de garantia da qualidade foi abraçado pelas escolas que o adotaram e se este responde às representações que os atores educativos têm da qualidade de uma escola. Em última instância, este trabalho pretende compreender se a valorização da Educação e Formação Profissional por parte de instâncias europeias e nacionais, efetivamente se refletiu no dia-a-dia das escolas, e nas práticas e atividades dos atores educativos presentes neste trabalho.

Para podermos responder a esta demanda foram realizadas seis entrevistas, a encarregados de educação, parceiros externos e diretores de escola, e quatro *focus group* num total de dezassete indivíduos, professores e alunos, de duas escolas diferentes. As escolas selecionadas foram duas Escolas Profissionais Privadas com formas de financiamento distintas, com áreas de formação e em áreas metropolitanas diferentes, uma do Porto – Norte do Douro – e outra de Lisboa – Norte do Tejo.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos: enquadramento teórico, metodologia da investigação, análise da informação e dos resultados e, por fim, a conclusão.

No primeiro capítulo procura-se desenvolver um enquadramento teórico e contextual do problema. Assim, encontramos a evolução da Educação Profissional em Portugal que pretende situar historicamente esta diversificação do ensino e o crescimento de alunos na educação profissional desde o seu início. De seguida apresentamos perspetivas da qualidade no ensino, desde o seu conceito a várias formas de aferição da qualidade. Por fim, a última parte deste capítulo, o quadro EQAVET, refere-se à referência europeia de garantia de qualidade para a educação e formação profissionais.

No segundo capítulo apresentamos o modelo de análise da investigação para compreender as diferentes representações de qualidade e o EQAVET e as opções metodológicas com explicação e justificação da metodologia adotada. Também, neste capítulo, apresenta-se a caracterização do referente empírico, dos *focus group* e dos entrevistados.

O capítulo terceiro pretende fazer a análise e a discussão da informação e dos resultados obtidos das perceções e conceções do conceito de qualidade pelos atores educativos. Esta discussão passa por três dimensões identificadas no modelo de análise: perceções e conceções da qualidade, participação na construção da qualidade e a participação expectável na qualidade.

Por fim, a conclusão deste trabalho, onde se seguem as apreciações conclusivas e/ou os principais resultados obtidos, numa perspetiva em que se identifica as limitações sentidas com este trabalho, como contributo para futuras pesquisas do EQAVET.

Enquadramento Teórico

1.1. A Evolução da Educação Profissional em Portugal

Em Portugal, como em alguns países, a Educação Profissional está classificada pela Classificação Internacional Tipo de Educação (CITE) como CITE 3 (considerado nível 4 pelo Quadro Europeu de Qualificações), e é referido como uma educação que permite adquirir competências práticas, a um saber-fazer, necessárias para o desempenho de uma profissão (UNESCO, 1997:26). Desta forma, a educação profissional é uma diversificação do ensino secundário. O seu alargamento em Portugal decorreu em 1989 com o Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro, permitindo que as escolas profissionais privadas fossem criadas para dar resposta a um Portugal que necessitava de modernização. Assim, os cursos profissionais tiveram lugar nas escolas profissionais com a expectativa de que a integração europeia e o desenvolvimento económico promovessem a modernização da educação em Portugal qualificando os recursos humanos (D.L. n.º 26/89, p. 246).

Ainda que possamos ir mais atrás para identificarmos as origens da educação profissional, Cerqueira e Martins (2011:128) referem que a partir de 1854, com António Augusto de Aguiar, foi implementado o ensino Técnico-profissional, tendo ganho expressão com o Estado Novo com a Reforma do Ensino Técnico-Profissional, Industrial e Comercial (25 de agosto de 1948), o que mostra que já existiam preocupações, não só para alfabetizar a população, mas também para qualificar uma população em determinados ofícios. Tal ideia foi reforçada por Grácio (1986:55) “mas ao lado do teor humanista que os promotores da campanha lhe querem imprimir [combate ao analfabetismo], vamos encontrar igualmente uma vontade utilitarista de lhe dar um papel económico”.

Carneiro *et al* (2000:36) para contextualizar Portugal relativamente ao resto da Europa, verificam que na década de 1970, outros países europeus atingiam valores como 90% de taxa de escolarização no ensino secundário, e em Portugal a taxa de escolarização no ensino secundário não alcançava os 12% no final da década de 1970, segundo os dados da DGEEC/ME-MCTES. Desta forma, verificamos que Portugal, aquando da entrada na União Europeia, parte de um défice de escolarização muito acentuado, quando comparado com os restantes Estados-Membros. Mesmo depois de assumir doze anos de escolaridade obrigatória (com a Lei n.º 85/2009), Portugal continuou a debater-se ainda com problemas de escolarização a nível do ensino secundário. Em 2014, a taxa de escolarização do ensino secundário superior era de 65,1% (UNESCO, Benchmark Tables - Global and thematic indicators for the SDG 4 (2010-2020)). Assim, Portugal, quando comparado com outros Estados-Membros, apresenta um ainda défice educacional relevante. Neste sentido, Valente e Wochnik (2008:2-3) mostram que houve por parte da União Europeia uma tentativa de harmonizar e convergir os sistemas educativos europeus

no que respeita aos diferentes modelos nacionais de formação profissional. Ainda que tenha sido possível definir e equiparar os diferentes níveis de formação na década de 60, só nos anos 80 é que se começou a trabalhar na convergência dos modelos de formação profissional.

Em Portugal, ainda que possamos identificar já no século XX, a implementação do ensino Técnico-Profissional, parece não existir uma tradição enraizada nesta formação nem tão pouco esta é valorizada, ao contrário do que se passa com outros sistemas mais “coesos e flexíveis” (Martins, 2012:188). Ainda assim, têm-se realizado esforços para contrariar esta tendência, com a parametrização da Educação e Formação Profissional (EFP) que tem avançado e ajustando-se os Quadros Nacionais de Qualificações (QNQ), ao Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) – *EQF – European Qualification Framework* -, tendo evoluído para um sistema de créditos (*ECVET*) que permite e facilita a mobilidade e o reconhecimento das qualificações profissionais (Ertl e Frommberger, 2008). Ainda com esta estruturação na EFP, foi garantido o “princípio da dupla certificação” que veio reconhecer o trabalho realizado na EFP e valorizar as qualificações, garantindo aos jovens que concluem o ensino secundário superior (CITE 3), por via de um curso profissional uma dupla certificação, escolar e profissional (Valente e Wochnik, 2008:13). Em Portugal, com a alteração da portaria dos cursos profissionais (Portaria n.º 235/A, 2018), garantiu aos alunos, que frequentam estas modalidades de dupla certificação, o acesso ao ensino superior por concursos especiais de acesso ao ensino superior pelas vias profissionalizantes. Depois de mais de 30 anos da criação dos cursos profissionais, os dados que estes apresentam (que iremos ver no subcapítulo seguinte) ainda se encontram aquém do que foi inicialmente idealizado. Carneiro *et al* (2008:68), diz-nos que “modernização tardia de Portugal” em matéria de qualificações faz com que tenhamos de ir atrás do atraso educacional.

De alguma forma, esta valorização e harmonização da EFP trouxe melhores resultados para Portugal. Popkewitz, citado por Acosta (2017:211) diz-nos “Las reformas y los estándares se conciben como una forma de reparar la falta de éxito académico entre grupos o poblaciones particulares de la sociedad” e apresenta-nos dados que mostram esta aceleração do ensino secundário (*idem*:209). Nas décadas de 30 e de 40 tínhamos uma finalização da educação secundária de 6%, na década de 60 passámos para 50% e para 75% nos anos 90. Acosta (2017:205-206) refere três causas possíveis para a expansão da educação secundária: mudanças na estrutura económica e no próprio mercado de trabalho que levou à necessidade de formar os recursos humanos ao mesmo tempo em que pretendia conter o desemprego jovem; o aumento demográfico da população mais jovem tendo existido a necessidade de alargar as instituições para a regulação destes; e outra de índole sistémica-institucional que decorre das formas de expansão dos sistemas educativos e respetivas consequências nos trajetos educacionais. De referir ainda que, o ensino secundário, durante muito tempo, esteve associado a um modelo elitista, ideia que ainda está presente em alguns países (Acosta, 2017; Azevedo, 2000;

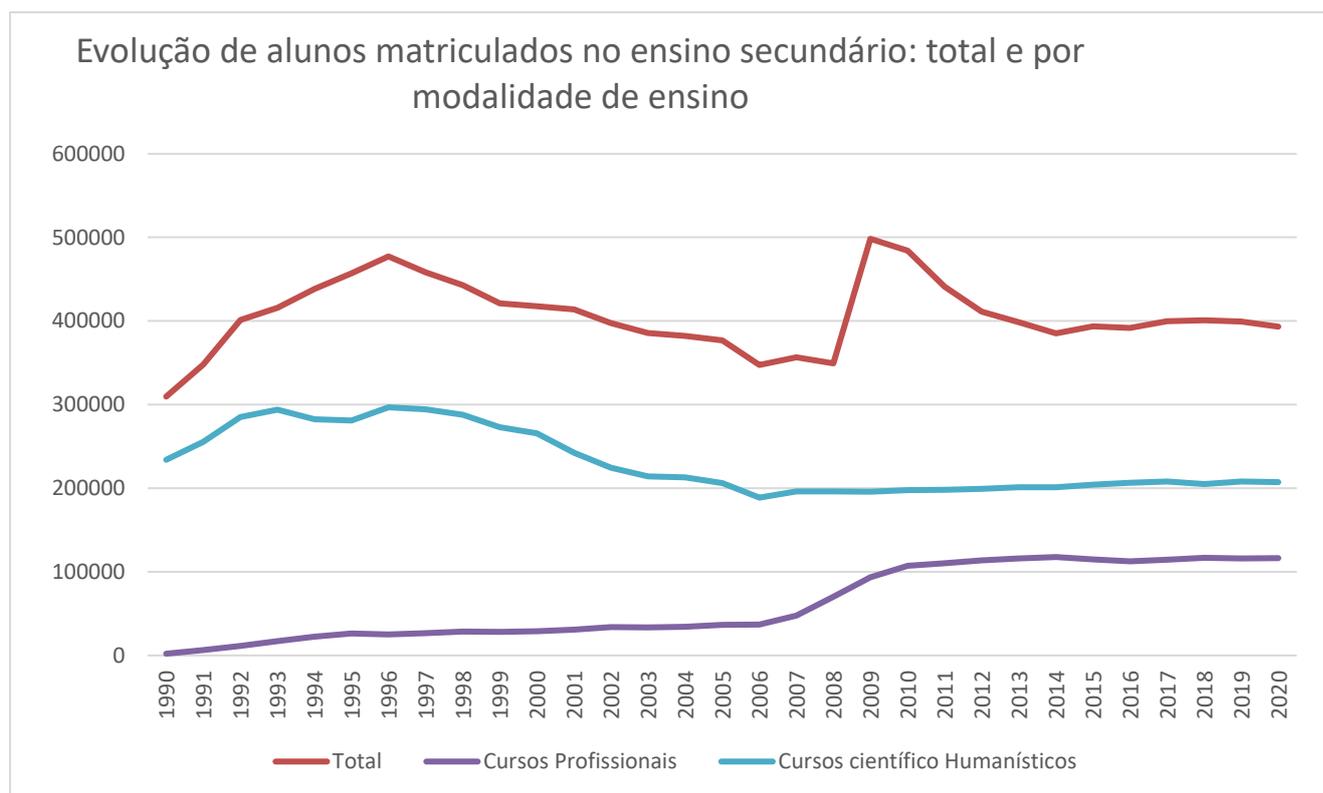
Benavont, 2006; Martins, 2012), nomeadamente em Portugal, onde dois terços dos alunos frequentam o ensino geral, virado para o prosseguimento de estudos, mostrando uma clara preferência pelos cursos científico-humanísticos em detrimento dos cursos profissionais (Valente e Wochnik, 2008).

Em 2014, com o Decreto-Lei n.º 92/2014, de 20 de junho, é atualizado o regime jurídico das escolas profissionais privadas e públicas, regulamentando a sua criação, organização e funcionamento, assim como a sua tutela e fiscalização do Estado sobre estas. Esta alteração da legislação prende-se, essencialmente, com a forte aposta na educação profissional e onde se reconhece a necessidade de melhorar, de forma significativa, a sua oferta, através da articulação com diferentes promotores, *stakeholders*, procurando e estimulando a cooperação entre as escolas e as empresas, de forma a melhorar a adequação formativa às qualificações exigidas pelo mercado de trabalho e, claro, aumentar a taxa de empregabilidade dos nossos jovens (DL 92/2014).

1.1.1. Dados Demográficos da Educação Profissional

De acordo com os dados da DGEEC, em 1990 tínhamos 2 088 alunos em cursos profissionais, e em 2020, 116 305 alunos. Este crescimento mostra como, desde então, o investimento para qualificar a população portuguesa tem sido um marco nos sucessivos Governos Constitucionais. Este aumento substancial de alunos matriculados na educação profissional, acarreta responsabilidades acrescidas no sentido de aferir a sua qualidade, quais os efetivos impactos na sociedade em termos de qualificação habilitacional e profissional. Se em 1989 são criados os Cursos Profissionais e, por consequência, as escolas Profissionais Privadas, em 2004, estes são expandidos para o ensino público e é a partir desta data que vemos um crescimento dos cursos profissionais nas escolas públicas. Na figura 1, podemos verificar o número de alunos em cursos profissionais (CP) e em cursos científicos-humanísticos (CCH), de 1990 a 2020. De referir que o número total no gráfico diz respeito a todas modalidades de ensino secundário, a saber: cursos técnicos-profissionais /cursos tecnológicos, cursos complementares, liceal e técnicos (descontinuados em 1999), cursos de aprendizagem (iniciados em 2009), CEF (iniciados em 2003), recorrente e outras (iniciados a partir de 1993), cursos profissionais e cursos via de ensino – cursos gerais – os cursos científico-humanísticos. Deste total, destacamos os cursos científico-humanísticos e os cursos profissionais, na medida em que pretendemos compreender a evolução e consequente valorização da educação profissional.

Figura 1 – Evolução do número de alunos no Ensino Secundário



Dados adaptados de DGEEC/ME-MCTES – Recenseamento escolar

Última atualização: 2022-09-14

A OCDE (2018:182) refere que a educação profissional é bastante importante em muitos países membros e tem um papel central na preparação dos jovens para o mercado de trabalho, no desenvolvimento de aptidões e na resposta às necessidades do mercado de trabalho. No entanto, o mesmo relatório da OCDE (2018:182) refere que a EFP tem sido negligenciada e marginalizada perante o ensino geral académico e o mercado de trabalho. Segundo Azevedo (2000), a diversificação escolar está presente em todos os sistemas educativos nacionais, e pode consistir numa separação de alunos relativamente ao currículo e modalidade, que pode estar relacionada com o tipo de instituição de ensino. A diversificação escolar desta forma assume uma diferenciação de percursos a que os alunos estão sujeitos, por opção ou não (Benavot, 2006:15), durante a escolaridade, obrigatória ou não, o que pode indicar que a falta de valorização e de reconhecimento da EFP pode influenciar os alunos que seguem esta modalidade. Martins (2012:183) apresenta-nos um quadro síntese de caracterização dos perfis educacionais, tendo sido possível “determinar um espaço de configurações socioeducacionais na União europeia”, e mostra-nos como Portugal se encontra no perfil de sistemas educativos em esforço. Segundo Valente e Wohnik (2008:12) “parece persistir uma espécie de condenação intergeracional que famílias de baixas qualificações vão reproduzindo de pais para filhos”. Também as

capacidades de financiamento são mais limitadas neste perfil de esforço, quando comparadas com outros tipos de sistemas educativos (Martins, 2012). Portugal debate-se com graves problemas de segmentação da população, pois as políticas que têm sido levadas a cabo não têm minimizado a diferenciação entre os cursos profissionais e os cursos científico-humanísticos, continuando a EFP a ser vista como uma via pouco valorizada. Da mesma forma, em Portugal não existe uma tradição enraizada nesta formação, nem tão pouco é valorizada, como acontece noutros Estados-Membros, como a Alemanha, por exemplo.

1.2. Qualidade do Ensino

A palavra qualidade tem diferentes significados e tem sido utilizada para demarcar concetualmente a gestão e os processos em diversas áreas (Rocha e Alves, 2017:267). A preocupação na educação, nos últimos anos, não passa apenas pela escolarização e pela aquisição de competências, mas também pela qualidade da educação.

Segundo Fialho (2009), em Portugal não existia uma cultura de avaliação de escolas, tendo sido na década de 1990, por influência europeia, que começaram a surgir as primeiras avaliações externas das escolas. Como refere Almeida (2016), desde o momento da adesão de Portugal à UE compreende-se que tenha vindo a existir uma convergência para a formação profissional, para que se possa atender aos padrões de qualidade, definidos para as próximas décadas.

Davok (2007:505-506) refere que qualidade em educação diz respeito não apenas a resultados escolares, mas também a estruturas e a processos que o sistema educativo abarca, referindo-se à qualidade como algo para apresentar a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância dos sistemas educativos, fazendo com que hoje se combine um conjunto de fatores para garantir um sistema educativo de qualidade.

Para aferir a qualidade são necessários indicadores (métricas), mas o que pode ser um indicador de qualidade educacional? Segundo Oakes (1986:10), é uma estatística sobre o sistema educacional que oferece uma leitura acerca da robustez e efetividade do sistema, podendo ser um instrumento útil para definir políticas, devendo oferecer informações que descrevam o desempenho do sistema educativo, como este se encontra com os objetivos definidos, sobre os recursos disponíveis, e adequado ao contexto (*idem*:10-11). Assim, os indicadores existem para monitorizar mudanças no tempo, elaborar relatórios às entidades competentes e reguladoras, explicar causas das diferentes mudanças e condições que ocorrem, ter alguma previsão das mudanças futuras, conhecer as forças e as fraquezas e informar as entidades competentes e reguladoras sobre formas mais efetivas de melhorar o sistema de ensino (Oakes, 1986:12)

Como vimos, o conceito de qualidade pode ter diversos significados, o que pode dificultar a sua definição. No entanto, podemos dizer, segundo Adams (1993), que o termo qualidade reflete valores e interpretações individuais, é multidimensional, é um conceito dinâmico que muda ao longo dos tempos e do contexto, pode ser medido a partir de indicadores quantitativos e qualitativos.

A qualidade no ensino apresenta-se como uma forma de planear, implementar, avaliar e rever, ou seja, (Rocha e Alves, 2017:269) “a qualidade implica capacidade crítica, capacidade de ação de saber e de mudar.” No entanto, a avaliação, como referido por Azevedo (2005:80) “enquanto instrumento explícito de melhoria da escola, ainda não se tornou prática regular e corrente nos sistemas educativos europeus”.

1.3. O Quadro EQAVET

A 18 de junho de 2009, surge a Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho Europeu sobre a criação de um quadro de referência europeia de garantia de qualidade para a educação e formação profissionais. Esta determinou um Quadro Comum de Garantia de Qualidade (QCGQ) para as escolas portuguesas, em especial as escolas profissionais. A presente dissertação prende-se com os diferentes significados e perceções que os atores e os *stakeholders* têm sobre o Quadro *EQAVET (European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training)*.

Neste sentido, apresenta-se a adoção de um quadro de Referência Europeu de Garantia de Qualidade Para a Educação e Formação Profissional (**EQAVET** (*European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training*)), que procura promover dinâmicas qualificacionais.

A Recomendação surge de pareceres, de relatórios, de objetivos e de estratégias definidas por várias instituições europeias: do Comité Económico e Social Europeu (a 30 de abril de 2009) e do Comité das Regiões (a 19 de dezembro de 2008), do Conselho Europeu de Barcelona de 2002, e estabelece o objetivo de fazer com que os sistemas de educação e formação sejam uma referência de qualidade (até 2010) e de orientações integradas para o crescimento e o emprego da Estratégia de Lisboa (2005-2008). Desta forma, podemos ver que este documento surge de diversas iniciativas, orientações e estratégias para definir normas e procedimentos comuns relativos à garantia da qualidade deste sistema de Educação e Formação Profissional (EFP).

A Recomendação pretende o estabelecimento de um QCGQ (referida nas conclusões de maio de 2004) para *promover uma cultura de melhoria de qualidade e uma participação mais ampla na rede europeia para a garantia da qualidade*, sendo este um instrumento de referência não só para promover a qualidade, mas também para supervisionar a melhoria dos sistemas de EFP, com base em referências europeias comuns. Desta forma, o documento apresenta-se como uma forma de estabelecer, a partir do QCGQ, transparência e coerência entre os Estados-Membros no que diz

respeito aos Sistemas de EFP. O QCGQ referido aplica-se aos prestadores e à qualidade do EFP, servindo de base para desenvolvimentos posteriores resultados de uma cooperação a nível europeu, nacional e regional, fomentando uma cultura de melhoria contínua e do intercâmbio de boas práticas. Por último, ainda que o carácter desta recomendação não seja vinculativo, respeita o princípio da subsidiariedade, complementando a ação dos Estados-Membros. A Recomendação oferece, desta forma, uma caixa de ferramentas para a sua utilização. A Recomendação apresenta-se como sendo de adesão voluntária, mas com certeza que alguma subjetividade esteve presente entre quem criou a recomendação, a própria recomendação, e quem a recebeu (os Estados-Membros) (Barber e Peniston-Bird, 2009), pois em 2014, com a legislação, esta torna-se obrigatória para todas as escolas que têm EFP em Portugal. O Decreto-Lei n.º 92/2014, de 20 de junho, atualiza o regime jurídico das escolas profissionais privadas e públicas, regulamentando a sua criação, organização e funcionamento, assim como a sua tutela e a fiscalização sobre estas. Esta alteração jurídica prende-se, essencialmente, com a forte aposta no ensino dual e onde se reconhece a necessidade de melhorar, de forma significativa, a sua oferta, através da articulação com diferentes promotores e *stakeholders*, procurando e estimulando a cooperação entre as escolas e as empresas, de forma a melhorar a adequação formativa às qualificações exigidas pelo mercado de trabalho e, claro, aumentar a taxa de empregabilidade dos nossos jovens (DL 92/2014). Parafraseando Rancière (1995), os homens comprometem em palavras um destino coletivo, como a Recomendação comprometeu os sistemas de qualidade de todos os Estados-membros “reduzindo-os” a um sistema de qualidade comum.

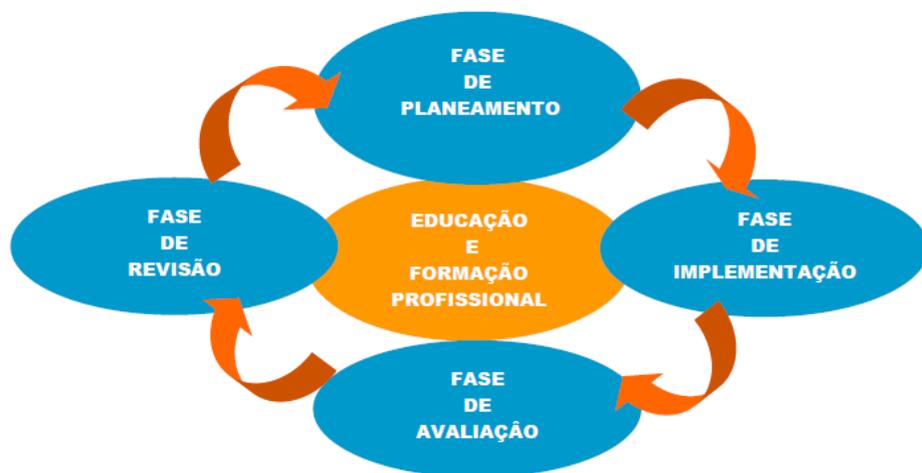
O QCGQ deveria ser implementado até 18 de junho de 2011. Em Portugal foi legislado em 2014, como referido anteriormente, e o desenho do quadro e a formação dos diferentes intervenientes arrancou em 2015, tendo sido as primeiras escolas certificadas com selo de qualidade EQAVET em 2017. Refere-se ainda que, caso os Estados-Membros já tenham implementado algum sistema de qualidade, estes têm de ser ajustados a cinco pontos de referência: manter um leque de intervenientes informados; prestar assistência ativa para execução do sistema; tomar iniciativas para promover o quadro de referência a nível nacional; apoiar a autoavaliação; e garantir a difusão da informação às partes interessadas. Recomendam ainda que o sistema seja revisitado de quatro em quatro anos.

Ainda que seja uma recomendação, esta estabelece um ciclo de qualidade restrito definido em quatro fases: Planeamento, Implementação, Avaliação e Revisão. E em cada fase existem critérios de qualidade e respetivos descritores e indicadores (dez) aplicáveis à gestão destes. Estes são referidos como meras linhas de orientação, cujo objetivo não é o de introduzir novas normas, mas apoiar os Estados-Membros neste QCGQ, salvaguardando a diversidade das abordagens destes. Sobre este assunto, Ertl e Frommberger (2008) questionam que tipo de conhecimento, aptidões e competências os estudantes na educação e formação profissional adquirem, tendo em conta os diferentes países e

culturas. No entanto, a supervisão da qualidade é da exclusiva competência dos próprios Estados-Membros.

Segundo o guião para operadores de educação e formação profissional elaborado por Maria Emília Galvão, o quadro EQAVET, como verificamos na figura 2, integra quatro componentes consideradas fundamentais: um ciclo de garantia e melhoria da qualidade, constituído por quatro fases – planeamento, implementação, avaliação e revisão. O ciclo representa quatro fases que representam os mesmos critérios gerais de qualidade - planeamento, implementação, avaliação e revisão.

Figura 2 – O Ciclo da Qualidade EQAVET (Galvão, 2015: 29).



Por último, verificamos que para além do ciclo de qualidade definido anteriormente, são definidos dez indicadores gerais para a garantia da qualidade: importância dos sistemas de garantia de qualidade para os prestadores da qualidade; investimento na formação de professores e formadores; taxa de participação em programas de EFP; taxa de conclusão nos programas de EFP; taxa de colocação em programas de EFP; utilização das competências adquiridas no local de trabalho; taxa de desemprego em função de diferentes critérios; prevalência de grupos vulneráveis; mecanismos para identificar necessidades de formação no mercado de trabalho; e dispositivos utilizados para promover um melhor acesso à EFP. A partir da identificação destes indicadores, podemos verificar um acompanhamento dos alunos e de todo o seu processo até ingressar no mercado de trabalho e da própria avaliação dos empregadores dos alunos oriundos da EFP, tornando os indicadores, para além de medidores da qualidade interna, formas de aferição do que as empresas desejam nos seus trabalhadores. Da mesma forma, as ofertas de EFP, para garantir o seu sistema de qualidade, têm de envolver todos os *stakeholders*, internos e externos, para a garantia da qualidade. Quem são os *stakeholders*? Estes são identificados pela Agência Nacional para a Qualificação e Educação Profissional (ANQEP) como os

seguintes como internos: alunos, docentes, não docentes, entidade proprietária, direção, e os restantes como externos: pais e encarregados de educação, parceiros (nacionais, locais, regionais e internacionais, entidades de acolhimento, empresas). Uma escola cuja sua principal missão é oferecer uma educação de qualidade e inclusiva vê-se a braços com a transformação da qualidade da sua educação a partir de interesses fora da escola, com encarregados de educação, empresas, autarquias, em que todos parecem ter uma palavra a dizer acerca do que é necessário ou não nos sistemas de EFP. Ainda no que diz respeito a estes indicadores, podemos ver que são referidos, no início do documento, os grupos vulneráveis, e estes são referidos da seguinte forma: Promover o acesso à EFP, nomeadamente aos grupos desfavorecidos, favorecer a adaptação da oferta de formação, incluindo para grupos desfavorecidos, orientar o apoio para o aumento do acesso à EFP, nomeadamente dos grupos desfavorecidos. Efetivamente, a recomendação tem como indicador a prevalência dos grupos vulneráveis, mas os descritores para estes grupos não acrescentam nada, apenas os incluem no que deve ser feito para todos.

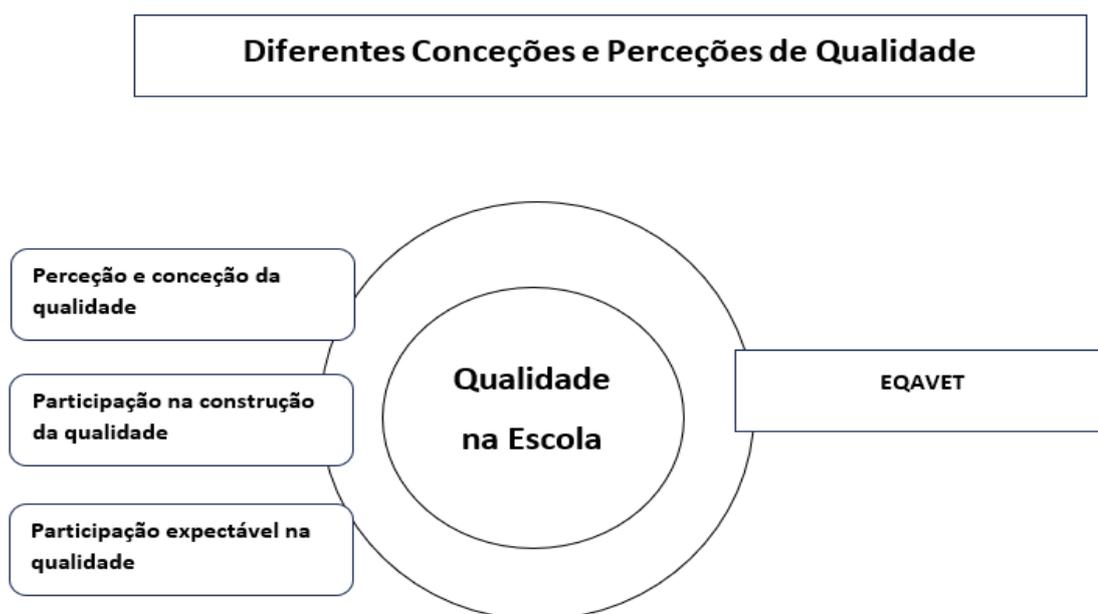
De referir que a garantia da qualidade contribui para uma melhor correlação entre a oferta e a procura na Educação e Formação Profissional e abrange o nível macro (nível do sistema educativo), o nível meso (nível do operador) e o nível micro (nível do processo ensino-aprendizagem) (Galvão, 2015). É necessário aferir o significado que o EQAVET tem para os diferentes interlocutores.

Metodologia de Investigação

2.1. Modelo de Análise

A investigação que aqui se apresenta centra-se nos diferentes significados e perceções que o conceito de qualidade tem para os distintos intervenientes do processo educativo numa Escola Profissional. Desta forma, a partir de uma metodologia qualitativa/intensiva, realiza-se, nesta investigação, um exercício comparativo entre duas escolas que pretende analisar os diferentes significados que atribuem à qualidade e ao Sistema de Qualidade instituído, o EQAVET.

Figura 3 – Modelo de Análise.



O modelo de análise presente foi inspirado em Pires (2014). Foram consideradas três dimensões de análise: numa dimensão mais micro, as diferentes perceções e conceções que cada um dos diferentes *stakeholders*, que participaram nessa investigação, têm da qualidade e da sua importância; numa perspetiva mais institucional (meso), como cada um participa de forma real na construção da qualidade da escola, estabelecendo as interações que existem entre as escolas e os diferentes *stakeholders*; e, por fim, numa dimensão macro, onde se investiga qual seria a participação expectável/ideal na qualidade, revelando possíveis correlações em termos de política nacional e do desenho de um referencial como o EQAVET. A partir das intersubjetividades de cada um dos intervenientes pretende-se compreender as diferentes

conceções/ideias do conceito de qualidade e como se apresenta a sua importância; que tipo de participação existe em termos da promoção da qualidade para a Escola, e, por fim, o que seria idealmente a sua participação e/ou a qualidade na escola. Nesta análise, pretende-se compreender as relações de coordenação e estabilização dos atos de interatividade e fazer uma análise sistémica a partir destas propriedades para o Sistema de Qualidade EQAVET, numa dimensão institucional e estrutural (Pires, 2014).

Para compreender estas dimensões, recorreu-se a duas escolas, geográfica e financeiramente, distintas, uma vez que uma se situa em Lisboa (cujo financiamento é via Orçamento do Estado – financiamento específico para Região de Lisboa e Vale do Tejo e Algarve) e a outra em Matosinhos (com financiamento misto do Orçamento do Estado e do Fundo Social Europeu), para que se possa compreender as possíveis posições de alinhamento e se existem regularidades, diferenças e singularidades face ao modelo adotado, o EQAVET.

O Quadro EQAVET veio colocar às escolas profissionais um dos maiores desafios: a atribuição de um selo que certifica a qualidade da sua instituição. Cabe-nos compreender com este trabalho as diferentes perceções que os diferentes atores têm sobre a qualidade e de que modo estas se encontram alinhadas com a definição e princípios no referido quadro.

2.2. Opções Metodológicas

Como prática de investigação para poder compreender as diferentes perceções do que significa qualidade, foi utilizada a estratégia qualitativa/intensiva, num exercício comparativo. Foram definidas estratégias de acordo com os grupos, no entanto, houve a necessidade de ajustar, pois não foi possível realizar *Focus Group* com os encarregados de educação. Tal deveu-se à impossibilidade de conseguir agendar uma reunião em conjunto com os contactos facultados pelas escolas e/ou impossibilidade de contacto; assim, a partir do guião do *Focus Group*, foram ajustadas algumas questões, para que fossem realizadas entrevistas.

Para realizar esta investigação foram usadas as seguintes técnicas: Entrevistas semi-diretivas com questões para cada dimensão que se pretendia compreender. As entrevistas foram realizadas às direções das escolas, responsáveis da qualidade (nestas escolas as diretoras acumulavam esta função), aos Encarregados de Educação, e aos parceiros (externos) da escola e *Focus Group* direcionados para os alunos e professores. Todas as entrevistas e *Focus Group* foram realizadas via Teams ou Zoom (de acordo com a disponibilidade tecnológica) entre maio e julho, em que se apresentaram as três dimensões a partir das quais foram colocadas questões de análise aos grupos e aos entrevistados, a saber:

- Perceção e conceção da qualidade – o que entende por qualidade? Qual a importância da qualidade numa escola?
- Participação na qualidade – em que medida participa na qualidade? Quando, onde e como? Quais as facilidades e dificuldades do processo?
- Participação expectável na qualidade – O que deveria ser aferido pela qualidade ainda não o é? Qual será a expectativa de participação na qualidade?

Estas dimensões, presentes tanto nas entrevistas realizadas como no *Focus Group*, têm como objetivo contribuir para a discussão e compreensão dos diferentes significados que a qualidade tem para os diversos intervenientes no processo ensino-aprendizagem e qual o seu alinhamento ao Quadro EQAVET.

2.3. Caracterização do Referente Empírico

Como referente empírico para a compreensão do conceito de qualidade e as suas diferentes perceções para os diversos *stakeholders* nas escolas profissionais, associadas ao sistema EQAVET, foram selecionadas duas Escolas Profissionais que passo a apresentar de seguida e a justificar a sua escolha:

Uma Escola Profissional em Lisboa (designada doravante como Escola A) e uma outra em Matosinhos (designada doravante como Escola B). Ambas as escolas foram fundadas em 1989, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro, para dar uma resposta a uma necessidade no mercado.

A Escola A tem seis Cursos Profissionais: Técnico de Animação de Turismo, Técnico de Turismo, Técnico de Gestão e Marketing, Técnico de Receção Hoteleira, Técnico de Restaurante/Bar e Técnico de Comunicação e Serviço Digital. Tem um total de 17 turmas do ensino profissional (6 turmas de Técnico de Turismo; 3 turmas de Técnico de Receção Hoteleira, 3 turmas de Técnico de Restaurante/Bar, 2 turmas de Técnico de Apoio à Gestão e Marketing, 2 turmas de Técnico de Comunicação e Serviço Digital e 1 turma de Animação em Turismo). A Escola tem um total de 375 alunos e 46 professores (38 em regime de prestação de serviços e 8 a contrato de trabalho).

Foram ainda solicitados os dados obrigatórios do EQAVET do último triénio avaliado (2019/2022):

- Indicador 4: taxa de conclusão dos cursos – 73%
- Indicador 5 a: taxa de colocação após a conclusão dos cursos – 84%.

- Indicador 6 a): Percentagem de alunos que completaram o curso e que trabalham em profissões diretamente relacionadas com o curso/área de educação e formação que concluíram – 31%.
- Indicador 6 b)3: Percentagem de empregadores que estão satisfeitos com os formandos que completaram o curso de EFP – 84% (sobre este indicador, foi referido que este indicador é estimado, a partir do feedback obtido).

A Escola B tem cinco Cursos Profissionais: Técnico de Desenho Digital 3D, Técnico de Eletrónica, Automação e Comando, Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos, Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos e Técnico de Multimédia. Tem ainda um Curso de Educação e Formação de Jovens (CEF) de Operador de Fotografia. Tem um total de 15 turmas de ensino profissional (3 turmas de cada ano de cada curso) e uma turma CEF. A Escola tem um total de 334 alunos e 41 professores (24 em regime de prestação de serviços e 17 a contrato de trabalho). Foram solicitados os dados obrigatórios do EQAVET do último triénio avaliado (2019/2022):

- Indicador 4: taxa de conclusão dos cursos – 70,8%
- Indicador 5 a: taxa de colocação após a conclusão dos cursos – 38,8%.
- Indicador 6 a): Percentagem de alunos que completaram o curso e que trabalham em profissões diretamente relacionadas com o curso/área de educação e formação que concluíram – 25,8%.
- Indicador 6 b)3: Percentagem de empregadores que estão satisfeitos com os formandos que completaram o curso de EFP – 100% (sobre este indicador, foi referido que foram poucas as respostas recolhidas, mas as que existiram era indicador que estavam satisfeitos ou muito satisfeitos).

O exercício comparativo que aqui se apresenta com as duas escolas pretende compreender dentro do mesmo Sistema de Garantia de Qualidade, o EQAVET, as diferenças e as semelhanças, procurando identificar padrões e tendências em diferentes contextos. Desta forma, as escolas foram selecionadas tendo em conta o seu contexto geográfico, o seu financiamento e as áreas de Educação e Formação. Assim, temos a Escola A, em Lisboa, com o seu financiamento exclusivo via Orçamento de Estado, com cursos nas áreas de educação e formação no turismo e lazer, na gestão e administração, na hotelaria e restauração e na área do comércio. A Escola B, em Matosinhos, com financiamento misto, do Orçamento do Estado e do Fundo Social Europeu, com cursos nas áreas de educação e formação nas Ciências Informáticas, na Eletrónica e Automação e nos Audiovisuais e Produção dos Media.

A partir dos dados que dispomos, verificamos que têm taxas de conclusão similares e que as percentagens de alunos que completaram o curso e que trabalham em profissões diretamente relacionadas com a área de formação e a de empregadores satisfeitos também se encontram próximas. A grande diferença reside na taxa de colocação após a conclusão dos cursos. Este indicador refere-se à empregabilidade e ao prosseguimento de estudos, tendo a Escola A uma taxa superior a 80% e a Escola B não alcançou os 40%. As áreas de educação e formação da Escola A e B têm cursos que relevância similar no sistema de antecipação de necessidades de Qualificação (SANQ). Este é um instrumento de referência que estabelece um número mínimo e máximo de abertura de turmas por área geográfica, para que se promova um ajustamento às necessidades de recursos humanos qualificados. A cada curso é atribuída um número de 1 a 10, tendo em conta a área geográfica e a necessidades de mercado, em que 1 estabelece pouca relevância e 10 muita relevância. As duas escolas têm cursos que variam entre os 5 e os 10, sendo que a Escola A tem um curso com relevância 6, dois com 7, e os restantes com 9 e 10; já a Escola B tem um curso com relevância 5, dois com relevância 8, e os outros com 9 e 10, pelo que não poderá ser esse o critério para compreender a diferença do indicador. No entanto, para os cursos que cada escola tem, abrem mais turmas dos cursos que a escola tem na Área Metropolitana de Lisboa – Norte do Tejo – (no mínimo 41 e no máximo 52) e menos turmas na Área Metropolitana do Porto – Norte do Douro – (no mínimo 22 e no máximo 47) o que pode indicar menos densidade populacional para a relevância dos cursos.

2.4. Caracterização dos *Focus Group* e Entrevistados

Para a realização deste trabalho foram entrevistados 6 indivíduos e 17 em quatro *Focus Group* (1 *focus group* com 5 alunos da Escola A; 1 *focus group* com 4 alunos da Escola B; 1 *focus group* com 4 professores da Escola A; 1 *focus group* com 4 professores da Escola B). Todos com algum vínculo às escolas selecionadas. Os contactos estabelecidos foram facultados pelas direções das escolas, tendo sido pedido apenas a diversidade dos intervenientes, alunos dos diversos cursos, encarregados de educação de estudantes de diversos cursos, professores que representassem as diferentes áreas de formação. Relativamente aos Encarregados de Educação, como referido anteriormente, não foi possível realizar *Focus Group*, uma vez que sempre que existia marcação, tinha apenas um Encarregado de Educação na sessão, tendo optado por realizar entrevista, adaptando as questões do guião do *Focus Group*, ao contrário do que foi pensado anteriormente.

Quadro 1 – Caracterização dos *Focus Group* com os alunos

Alunos (Nomes fictícios)	Idade	Ano que frequentam	Curso que frequentam	Escola
Joana	17	11º	Receção hoteleira	A
Laura	16	10º	Turismo	A
Débora	16	10º	Turismo	A
Quévin	16	10º	Apoio à Gestão	A
Martim	16	10º	Apoio à Gestão	A
Gabriel	16	10º	Desenho Digital 3D	B
Afonso	18	10º	Gestão e Programação de Sistemas Informáticos	B
Martim	18	11º	Eletrónica, Automação e Comando	B
Rodrigo	16	11º	Gestão de Equipamentos Informáticos	B

Quadro 2 – Caracterização dos *Focus Group* com os Professores

Professores (Nomes fictícios)	idade	Anos de serviço	Habilitação	Disciplinas que leciona	Escola
Beatriz	45	15	Licenciatura	Português; Área de Integração; Mundo atual	A
Vítor	59	1	Licenciatura	Marketing; técnicas de Recursos Humanos; Área de Integração	A
Ana	42	2	Licenciatura	Gestão Hoteleira	A
Álvaro	62	8	Licenciatura	Técnicas de turismo; Animação turística	A
António	49	15	12º ano	Arquitetura de computadores; Redes de Comunicação; Comunicação de dados; IMEI; SDAC	B
Sofia	37	5	Mestrado	Física e Química	B
Susana	56	20	Licenciatura	Português	B
Joana	29	4	Mestrado	Inglês	B

Quadro 3 – Caracterização dos entrevistados

identificação	idade	Função	Habilitação	Escola
EE A	51	EE de aluna de 10º ano de Técnico de Apoio à Gestão	12º ano	A
EE B	49	EE de aluno de 12º de Técnico de Eletrónica, Automação e Comando	12º ano	B
Parceiro externo A	52	Diretora Técnica	Mestrado	A
Parceiro externo B	41	Arquiteto	Licenciatura	B
Diretora A	58	Diretora Executiva e Responsável pela Qualidade	Licenciatura	A
Diretora B	52	Diretora Executiva e Pedagógica e Responsável pela Qualidade	Mestrado	B

Análise da Informação e dos Resultados

3.1. Percepções e concepções do Conceito de Qualidade

Analisando as entrevistas e os *Focus Group* compreendemos que existe uma variedade/diversidade de ideias do que é a qualidade na educação. Não obstante as escolas que fizeram parte deste trabalho, serem certificadas pelo Sistema de qualidade, e terem o selo EQAVET, há 3 anos, as referências ao que o sistema considera qualidade, pouco se relaciona com a ideia que se tem de qualidade. Existem até entrevistas e *focus group* em que o sistema e a certificação que as escolas têm não foram referidos numa perspetiva de demonstração de qualidade.

3.1.1. Percepção e concepção da Qualidade

Analisando as entrevistas e os *focus group*, numa primeira dimensão de análise concetual, quando se questionou sobre o conceito de qualidade e que percepção tinham de uma escola de qualidade houve referências às condições físicas de uma escola, ao bom ambiente e à aprendizagem dos alunos. Na perspetiva dos vários agentes educativos existem fatores cruciais para que uma escola tenha qualidade. Num primeiro momento, podemos identificar que as condições físicas de que a escola dispõe, são cruciais para uma escola ter qualidade. Numa análise mais cuidada sobre estas condições, foram referidas as instalações que a escola tem e os espaços disponíveis para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, os equipamentos e laboratórios de que dispõe, como essenciais para a qualidade. À medida que vamos analisando as informações, podemos identificar outras simetrias com o conceito de qualidade: a aprendizagem e ambiente educativos; a organização e a comunicação; a satisfação.

Sobre as condições físicas, equipamentos e Recursos

Tanto professores da Escola A como os da Escola B referem que os equipamentos e os recursos que cada escola tem são determinantes para uma escola com qualidade:

“Os equipamentos e os recursos que a escola tem são importantes. As instalações em si, o material disponibilizado” (professora Susana, Escola B)

e

“Os equipamentos e a quantidade de bons materiais que a escola tem, se são adequados para alunos e professores” (professor Álvaro, Escola A).

Também os alunos de ambas as escolas referem as condições físicas e os equipamentos como essenciais para que a escola tenha qualidade:

“as boas condições da escola” (aluna Laura, Escola A)

e

“uma escola com qualidade é o que uma escola tem para nos oferecer, se tem uma boa estrutura, computadores e assim” (aluno Martim, Escola B).

Numa análise ainda mais aprofundada, podemos verificar que o parceiro externo da Escola B que acolhe estagiários no seu atelier há 8 anos, também considera que *“qualidade é o que se tem para oferecer, como as condições que consegue dar”*.

Num primeiro olhar, identificamos que as condições físicas, os recursos e equipamentos de que a escola dispõe afiguram-se como cruciais para que uma escola seja referida como tendo qualidade, no entanto, ao revisitar a recomendação europeia, não existe qualquer referência às estruturas físicas das escolas, equipamentos e/ou recursos necessários no sistema de garantia da qualidade em análise. Não deverá também um sistema de garantia da qualidade averiguar as instalações, os equipamentos, os laboratórios e os espaços comuns, para verificar se se encontram em conformidade?

Sobre a aprendizagem e os ambientes educativos

Conseguimos também identificar que a aprendizagem dos alunos, tratando-se de uma das principais dimensões de uma escola de qualidade, atravessa os vários discursos dos interlocutores que contribuíram para esta investigação:

O professor António (Escola B) refere que *“qualidade é a aprendizagem efetiva dos alunos, especialmente a parte prática”*, o mesmo é identificado pela professora Ana (Escola A) *“(…) E um bom aproveitamento escolar dos alunos”*. Os alunos consideram que o que determina a qualidade de uma escola são os conhecimentos que esta pode oferecer (Aluno Martim, Escola B) e a formação que os professores têm (aluno Afonso, Escola B).

Na mesma medida, os alunos da Escola A consideram que *“ter professores qualificados e que saibam educar bem, dar bem a matéria e tirar as dúvidas”* (Quévin, Escola A) influencia a qualidade.

O ambiente que se vive e sente na escola foi referido nos diferentes discursos dos stakeholders como referência para a qualidade: *“Qualidade numa escola é onde alunos, professores e funcionários se sentem bem”* (professora Ana, Escola A); *“(…) e o bom ambiente da*

equipa, dos colegas” (professora Susana, Escola B); *“(…) e o bom relacionamento entre professores e alunos”* (professor António, Escola B).

Tanto o ambiente que se vive na escola, assim como a qualificação/formação dos professores, têm para os diferentes interlocutores uma importância central na definição da qualidade de uma escola. A recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho para a criação do EQAVET contempla a formação de professores e essa necessidade, no entanto, o ambiente sentido e vivido na escola é omissivo em relação a esta orientação.

Sobre a organização e a comunicação

No entanto, quando se questiona se é suficiente ter boas condições e bom ambiente para uma escola idealmente ter qualidade, outras questões podem ser aferidas, como a comunicação e a organização, a diversificação de atividades e de metodologias educativas: *“Não é necessário que uma escola gaste imenso para ter a melhor qualidade, se tiver uma boa organização e comunicação, e condições mínimas, já está bom para os alunos”* (aluna Débora, Escola A). A aluna Laura (Escola A) refere ainda que mesmo que a Escola tenha todas as condições ideais, se não existir uma boa organização e comunicação com todos os intervenientes educativos, não terá qualidade: *“(…) se não tiver boa comunicação, boa organização, não adianta as condições que tem”*. Os próprios professores referem que a comunicação e a organização são essenciais para que a escola revele qualidade: *“A organização e a comunicação são os mínimos de qualidade”* (professor Vítor, Escola A).

Sobre a Satisfação

Na análise da informação recolhida existe uma associação entre qualidade e satisfação, nomeadamente satisfação do utente/cliente: *“Quando comecei a dar aulas, qualidade era que o aluno aprendesse, agora passa por aprender, claro, mas um professor também tem de continuar a aprender, e qualidade passa pela satisfação dos alunos e dos professores, pelo ambiente, se o aluno está satisfeito, se o corpo docente se sente integrado, se o staff está minimamente interessado, são as condições”* (professora Beatriz, Escola A). Quando questionadas, as encarregadas de educação da Escola A e da Escola B, referem que a qualidade está relacionada com a satisfação que sentem relativamente à escola e ambas referem que a exigência é o que determina a qualidade de uma escola, quanto mais exigente, mais qualidade terá: *“Uma escola com qualidade é uma escola exigente e que motive os alunos a potenciar as*

suas capacidades” (encarregada de educação da Escola A), e *“A exigência é de uma importância extrema”* (encarregada de educação, Escola B).

Sobre a Qualidade

Em todas as entrevistas e *focus group* houve uma dificuldade em expressar a concepção e percepção do que era uma escola de qualidade. Num olhar mais atento às entrevistas das diretoras da escola, que acumulam a função de responsável pelo processo da qualidade nas suas escolas, consideram que qualidade diz respeito a uma métrica ou cumprimento de uma função: *“Qualidade é se for ao encontro de determinadas expectativas, se cumpre a sua função”* (diretora da Escola B); *“Qualidade é muito subjetivo, depende da área, mas aquilo que está igual ou acima de padrão ou prática”* (diretora da Escola A). O professor Vítor, da Escola A, professor há um ano, refere que qualidade é a superação das expectativas do cliente e, como menciona por referência a outros empregos que teve, vê nesta perspetiva ir ao encontro das expectativas dos alunos, *“qualidade é marcada pela diferenciação”*. A professora Beatriz, da Escola A, refere que não é possível controlar as variáveis como numa linha de montagem.

Quando questionadas sobre a importância da qualidade de uma escola, as diretoras e responsáveis pelo processo dão conta da relevância da qualidade, *“pois ajuda a medir aqueles objetivos que delineamos para o triénio, e temos oportunidade de melhorar”* (diretora da Escola B); A diretora da Escola A considera de extrema importância a obtenção de selos e de certificados, *“dá ao exterior a credibilidade que se deseja, há a validação de alguém da nossa escola”*. Os próprios parceiros externos consideram que esta qualidade também passa pela imagem que a escola transmite, e daí as parcerias e protocolos estabelecidos surgirem nesta linha de ação.

Ambas as escolas, de certa forma, já auscultavam a qualidade e verificavam a qualidade antes de implementação do Sistema EQAVET. A Escola B tinha o Sistema SGQ (Sistema de Gestão de Qualidade), um sistema interno que já se preparava para introdução do EQAVET, já a Escola A, refere que já se falava em qualidade na escola, mas informalmente, não existiam procedimentos como existem hoje. Quando perguntamos que transformações sentiram com este sistema, ambas as diretoras referem a uniformização dos procedimentos e a sua comunicação *“dantes cada um fazia à sua maneira”* (diretora da Escola B). De acordo com um questionário levado a cabo pela ANQEP em 2014, cerca de 45% das Escolas Profissionais já tinham Sistema de Gestão de Qualidade implementado e 54,3% não tinha qualquer sistema de qualidade implementado. Nesta perspetiva podemos compreender que a Escola B, já tinha um

modelo de garantia de qualidade, enquanto a Escola A não tinha qualquer modelo implementado (Barbosa, 2015).

3.1.2. Participação na construção da Qualidade

Após percebermos as representações de qualidade, tentamos compreender qual a participação que tinham, enquanto *stakeholders*, para a qualidade da escola. Nesta medida, tentou-se compreender em que medida participam na qualidade? Quando, onde e como? Quais as facilidades e dificuldades do processo?

Enquanto participantes, direta ou indiretamente, os vários intervenientes são convidados a participar no processo de qualidade, nesta perspetiva, pretende-se compreender a dimensão da sua participação real e efetiva na qualidade da escola.

Quando perguntamos aos dois grupos de alunos como é que participam na qualidade, a primeira resposta que obtemos é *“mantemos a escola limpa e incentivamos os nossos colegas a fazer o mesmo”* (Quévin, Escola A), *“tentamos não estragar as coisas”* (Rodrigo, Escola B), *“utilizamos o material sem estragar e sempre que possível ajudamos a arrumar as salas mais práticas”* (Martim, Escola B). Perspetiva coincidente quando o professor António (Escola B), professor de uma área mais prática, confirma: *“Faço com que os alunos tratem bem os materiais”*.

Ambos os grupos de alunos referiram que *“classificavam”* os professores: *“temos de classificar os professores”* (Laura, Escola A) e *“já costumamos avaliar os professores”* (Afonso, Escola B), *“para verem como é que podem melhorar as estratégias”* (Rodrigo, Escola B). Compreende-se então que os alunos realizam anualmente questionários que aferem a satisfação com a Escola e com os professores. Quando questionados acerca da relevância dos questionários, afirmam sentir diferença, não só em mudanças de metodologias e/ou professores que já saíram da escola. Outra forma de participação que esses alunos referem é a sua ligação, ou relação, com a figura do diretor de turma. Esta figura, tanto na Escola A como na Escola B, é a referência para participar na qualidade, seja com sugestões, seja com reclamações, confinando-se na figura do diretor de turma, a sua participação, ainda que indireta, na qualidade e na melhoria da escola: *“Nós reportamos tudo à nossa diretora de turma”* (Laura, Escola A), *“falamos com a DT para comunicar os problemas”* (Martim, Escola B). Ambas as encarregadas de educação (da Escola A e B) referem que a sua participação passa por estarem presentes, participarem em reuniões e tentarem encontrar pontos de contacto (diretor de turma), e não vai além disso, o que reforça o papel que o diretor de turma tem como referência para realizar pontes entre alunos e encarregados de educação, e ser um veículo para aferir a qualidade.

Os alunos da Escola A referiram ainda que têm um representante dos alunos que faz a ponte com os órgãos de gestão da escola, e, por isso, existem reuniões de delegados e subdelegados para aferir o que se passa na escola, para que depois o representante *“nos possa representar”* (Laura, Escola A).

Os professores da Escola A discorreram num conjunto de práticas que consideram ser a sua participação na qualidade da escola: *“Fazemos eventos, com esses eventos estamos a melhorar as suas [dos alunos] aptidões e capacidades, e ajudam os parceiros a visualizar o futuro empregado; a formação do professor, mais técnicas, mais metodologias, mais cursos, a formação é essencial, seja formal, seja pelo contacto com outros professores, traz melhoria; criar métodos mais dinâmicos, mais abrangentes e cada vez mais personalizados, aqui o grau de satisfação do aluno é muito melhor* (Ana, Escola A). A complementar, Álvaro (Escola A), depois de concordar com o que a colega disse, refere que o planeamento também é muito importante, o que corresponde à primeira fase do ciclo de garantia e melhoria da qualidade, a fase de planeamento. A professora Beatriz, também da Escola A, indica que a melhoria do próprio desempenho, e dar o melhor é uma forma de contribuir e participar para a qualidade, mas considera que a profissão é injusta: *“somos psicólogos, somos pais, somos tutores, somos amigos, somos inimigos ... queremos assegurar que estamos a fazer o nosso melhor, mas às vezes o nosso melhor não é o que nosso “cliente” precisa”*. Os professores deste grupo, da Escola A, apresentaram muitas dúvidas sobre a sua participação na qualidade, e conseguimos perceber que existe uma participação, mas que na maior parte das vezes configura-se uma participação sua apenas e bastante subjetiva, ao mesmo tempo que mostraram que precisam de ir ao encontro destes alunos, que a escola hoje é mais do que uma forma de obter uma qualificação académica e profissional e que hoje se sentem um pouco mais afastados dos alunos, um distanciamento geracional: *“Como ter a capacidade para o fazer? Fico sempre com ansiedade de saber: será que estes alunos vão saber daqui a 2 anos o que é o turismo? Por vezes, sinto que não consigo!”* (professor Álvaro, Escola A).

Os professores da Escola B referiram que nas reuniões em que estão presentes dão o seu *feedback* e dão os seus *inputs* (António e Susana), mas a sua participação na qualidade, passa essencialmente por trazer materiais inovadores e diferentes, de cativar os alunos, de articular os conteúdos programáticos com outros professores, de certa forma, diversificar com aquilo que têm. No entanto, a professora Sofia refere *“Não participo muito, venho cá apenas 6 horas”*. Esta é uma questão que foi abordada, pela diretora da Escola A, colocar todos a par das orientações e dos procedimentos e participar efetivamente é muito difícil: *“Há professores que têm poucas horas aqui, acumulam com o público, há um entra e sai de professores”*. No entanto, as duas têm 87 professores no total, e destes apenas 25 têm contrato de trabalho, o que significa

que mais de 70% dos professores que lecionam nas duas escolas profissionais encontram-se em regime de prestação de serviços, “recibos verdes”, o que deverá impactar um plano estratégico para o desenvolvimento de competências para os professores e formadores do EFP, como sugerido no EQAVET. Quando mais de 70% dos professores tem um vínculo alegadamente precário com as escolas profissionais, como é feito o investimento na formação destes? E a sua participação como *stakeholders* não poderá ficar comprometida?

O parceiro externo da Escola B refere que a sua participação passa por um conjunto de documentos formais (protocolo, plano de estágio, folhas de horas, avaliação, relatório...) e considera muito importante realizar autoavaliação com os alunos que recebe, na medida em que considera que *“é importante terem noção do seu desempenho no atelier”*. Menciona ainda, tal como a parceira externa da Escola A, que há sempre troca de informações, por norma com os professores que os acompanham, pois são estes que fazem a ponte com as entidades externas. É referido ainda que existe uma troca de informações para ajustar o currículo, seja a nível de *softwares*, por exemplo, seja a nível de motivação e interesse dos alunos para a área da empresa/instituição.

As diretoras da escola referem que a participação dos diversos *stakeholders* existe, no entanto, ainda pode ser considerada pontual e não efetiva e/ou natural como se pretende. A diretora da Escola A, que é um de sete polos da mesma escola, menciona a dificuldade que existe na uniformização com os restantes polos: *“Há uma métrica que serve como referencial, mas a nossa escola não é a mesma de Barcelos ou de Viseu, e podemos acabar reféns do processo (...) que é muito burocratizado”*. Já a diretora da Escola B refere que *“é difícil olear este processo, cada um tem o seu mundinho”*. Quando questionadas sobre o Conselho Consultivo, um órgão consultivo constituído por representantes de alunos, dos pais e/ou encarregados de educação, dos docentes e dos órgãos de direção da escola, instituições e organismos locais representativos do setor económico e social e das empresas parceiras na formação, cujas competências passam por dar pareceres acerca do projeto Educativo da Escolas e dar pareceres sobre os cursos de ensino e de formação profissional, ambas referem que tem sido difícil e uma das maiores dificuldades que têm sentido. No entanto, referem que sempre ouviram os diferentes setores em momentos diferentes, mas juntar todos na mesma reunião e discutir algumas temáticas solicitadas pelo Decreto-Lei n.º 92/2014, de 20 de junho, *“tem sido complicado”* (diretora da Escola B), *“por vezes nem conseguimos fazer”* (diretora da Escola A).

Ambas as diretoras referem que o processo de qualidade trouxe melhorias significativas para a escola, no entanto, percebe-se pelas suas entrevistas que um é processo burocratizado, que implica que exista uma constante preocupação relativa às evidências necessárias de todo o processo de qualidade (nas fases de planeamento, de implementação, de avaliação e de revisão)

com diferentes documentos que demonstram o que foi, o que está e será realizado, sendo possível que não exista, propriamente, um período de reflexão para compreender que melhorias podem ser feitas a partir das participações dos vários *stakeholders*: “às vezes penso, fazemos ou evidenciamos? E depois ficamos ali, e não fazemos, nem evidenciamos” (diretora da Escola A); “não estamos todos alinhados (...) e se os questionários nos dão feedback? É muito pouco” (diretora da Escola B). Compreendemos assim que é difícil, tal como é indicado no Quadro EQAVET, o envolvimento de todos os *stakeholders*, principalmente os externos, para garantir o seu sistema de qualidade.

3.1.3. Participação expectável na Qualidade

Por fim, qual seria a participação expectável ou desejável na qualidade – O que deveria ser aferido pela qualidade e ainda não o é? Qual será a expectativa de participação na qualidade?

Quando questionada a participação expectável e/ou desejável na qualidade da Escola os alunos, nos dois grupos, referem mais oportunidades de melhoria do que formas de participação, como por exemplo: “Criar um espaço para os alunos” (Laura, Escola A); “Criar uma caixa anónima para sugestões/reclamações” (Débora, Escola A); acrescentar ao horário uma hora para tratar de assuntos com a diretora de turma “a nossa diretora de turma perde muitas horas de inglês para resolver problemas ou a ouvir-nos” (Débora, Escola A); e ainda que os professores se adaptem às necessidades dos alunos (Laura, Escola A). Neste segmento, na Escola B os alunos consideram que os professores deviam ter, pelo menos uma aula assistida por ano, para que se garanta a melhoria da relação entre professores e alunos: “há professores que tem dias maus e alunos que não querem saber da escola” (Martim, Escola B). O aluno Martim, da Escola B, refere ainda que seria importante os alunos participarem na gestão do currículo, e dá como exemplo a carga horária de algumas disciplinas face a outras.

Os professores da Escola B referem que têm tudo e falam que talvez se existisse mais verba orçamental fariam mais atividades extra com os alunos. Apenas a professora Sofia, de Física e Química, refere que “eu queria apenas um laboratório”. Já na Escola A os professores têm uma perspetiva diferente: “melhorar a qualidade de vida dos próprios professores, andam afogados em trabalho” (Álvaro, Escola A); tanto as professoras Ana como Beatriz referem que a sua participação desejável passa pelo tempo: “mais tempo para planear, adaptar, para refletir, começa o ano e passamos a ano a correr” (Andreia, Escola A). Ainda fazem duas propostas de participação e à semelhança dos alunos da Escola B, a professora Ana também considera que a gestão das horas dos módulos deveria ser mais *gerível* pelos professores do que é efetivamente, e tal como os professores da escola B, a questão orçamental também se colocou na escola A: “é

necessário mais orçamento para visitas, organizar eventos, para mais equipamentos, mais formação para professores” (Ana, Escola A).

As encarregadas de educação têm noção que os pais participam pouco, vão às reuniões quando são chamados à escola, mas sugerem que se as reuniões pudessem ser mais frequentes e mais coordenadas e com uma aproximação ao aluno, ao indivíduo, e não apenas à turma e no seu comportamento talvez incentivasse mais os pais a irem à escola (encarregada de educação, Escola B). A encarregada de educação da Escola A apresenta sugestões de melhoria que passam por questionários, mais reuniões, mais rigor e mais credibilidade. A encarregada de educação da Escola A tem como referência uma outra escola profissional onde estudou a filha mais velha, e considera que a organização, a comunicação, o rigor e a exigência da Escola A com a escola onde estudou a filha mais velha é díspar.

Os parceiros externos apresentam sugestões efetivas da sua participação. A parceira da Escola A considera que são de extrema importância as parcerias, mas que devem ser mais alargadas e mais integradas, *“é muito importante a nossa ligação à escola e da escola à realidade (...) e é importante procurar soluções divergentes: por exemplo, recebo alunos para eventos aqui na associação, mas também temos um refeitório, no entanto, os alunos só querem ir para restaurantes e hotéis com estrelas, temos de promover a diversidade e polivalência”* (tutora, Escola A). O parceiro externo da Escola B também considera que a parceria devia ser mais alargada, mais integrada e não apenas com os estágios: *“mais visitas a empresas e as empresas irem às escolas darem workshops. As empresas querem recebê-los, mas querem que contribuam logo, mas vão aprender”*. Considera que se as empresas estivessem mais presentes na escola, na formação dos alunos, seria uma melhoria significativa e uma participação que gostaria de ter.

As diretoras e responsáveis pela qualidade quando questionadas sobre o que não é aferido pelo processo e que deveria ser aferido, a diretora da Escola A refere de imediato *“o ambiente que se vive na escola”*. Refere ainda que se deviam ouvir mais as pessoas e ver menos os documentos que estas produzem. A diretora da Escola B considera que a parte da inclusão e a integração dos alunos deveria ser aferida: *“a parte socioafetiva, aferir as condições socioeconómicas que cada escola tem e daí o sucesso daquele aluno (...); talvez a partir do meio em que estão inseridos e que são capazes por cada aluno”*. No entanto, ao visitar a Recomendação para a criação do EQAVET, verificamos que estes indicadores estão presentes no documento e é dada prevalência a grupos vulneráveis, ainda que os seus descritores não sejam diferenciadores quanto aos grupos não vulneráveis.

No final desta análise, conseguimos perceber que todos os intervenientes neste processo consideram que qualidade na escola não tem a ver apenas com resultados escolares, mas a um conjunto de estruturas e de processos que o próprio sistema educativo engloba, como diz Davok

(2007). Há um conjunto de indicadores que são referidos, mas que de alguma forma não correspondem a métricas definidas (Oakes, 1986). Efetivamente, como nos diz Adams (1993) a qualidade é um conceito multidimensional e dinâmico, que varia no tempo e no contexto e sujeito a interpretações individuais.

CAPÍTULO 4

Apreciações Conclusivas

A dissertação que aqui se apresenta permitiu compreender as diferentes perceções e conceções que os diversos atores educativos têm da qualidade na educação profissional. Muito embora possamos identificar diferentes noções e aspetos sobre qualidade, conseguimos apercebermos de algumas questões que nos devem fazer visitar a Recomendação Europeia para o EQAVET.

A obrigação de um Sistema de Garantia de Qualidade para as Escolas Profissionais vem descrita do Decreto-Lei n.º 92/2014, e ainda que o EQAVET não seja obrigatório, enquanto modelo de garantia da qualidade para as escolas profissionais, a maior parte das Escolas Profissionais adotaram-no, pois, a maior parte destas não tinha um sistema de garantia da qualidade e aquelas que tinham fizeram uma migração para este modelo. A cultura e aplicação de modelos de avaliação externa das escolas é relativamente recente em Portugal (Fialho, 2009), mas o facto de ter entrado na União Europeia e existir uma orientação para a convergência de padrões de qualidade comuns e de harmonização da EFP (Almeida, 2016), obrigou as escolas profissionais em Portugal a ajustarem-se e a adequarem-se para continuarem a ter financiamentos e a manterem-se em funcionamento. Esta realidade é espelhada nas duas escolas presentes neste trabalho, a cultura de qualidade numa das escolas não existia e na outra existia, já como preparação para o EQAVET. Nas duas escolas conseguimos compreender e vislumbrar que o Sistema de Garantia da Qualidade trouxe algumas melhorias, mas a nível da organização e de procedimentos, como testemunharam as diretoras das escolas. Mas ao mesmo tempo e, segundo as próprias, todo o processo é burocratizado e com exigência de demasiadas evidências.

No que diz respeito às diferentes conceções sobre qualidade, podemos identificar de imediato que, num primeiro momento, as condições físicas, equipamentos e estrutura da escola são referenciados como sendo essenciais para a garantia da qualidade da escola. No entanto, esta preocupação foi apontada apenas pelos diversos atores, por exemplo, professores e alunos, mas não existem no EQAVET indicadores que meçam e/ou, em alguma fase do ciclo da garantia da qualidade, que sejam aferidas as instalações e/ou as condições dos equipamentos e laboratórios das escolas. Quando os professores mencionaram o espaço para referir a qualidade de uma escola, salientaram como a ausência de determinados espaços, tidos para estes como sendo essenciais para a aprendizagem, como por exemplo, um laboratório de Física e Química, para que os alunos pudessem experimentar e aplicar os conhecimentos adquiridos na disciplina;

quando os alunos referem que o espaço físico é importante para a qualidade, fazem-no relativamente ao espaço inexistente, espaço de convívio. Seria importante então, incluir no EQAVET critérios sobre as condições físicas do espaço das escolas profissionais (omissas na Recomendação Europeia), para que se consiga aferir se estas acompanham a evolução do número de alunos na Educação Profissional e as respetivas exigências.

Outro aspeto que sobressai é a gestão do currículo, tanto alunos, como professores e parceiros externos referem a importância de fazer uma gestão diferente dos currículos das disciplinas. Os alunos gostariam de participar na gestão das horas das disciplinas, na medida em que consideram que há disciplinas com uma carga maior do que outras disciplinas, que na sua perspetiva são menos essenciais que outras. Estes dão como exemplo a disciplina de Física e Química ter 200 horas, enquanto outras disciplinas mais tecnológicas têm as mesmas ou menos horas. Os professores gostariam de estar mais libertos para fazer a gestão dos seus módulos, pois consideram que estar 20 horas num módulo e ter de passar para outro módulo com outras 20 horas, sem garantir as aprendizagens essenciais dos alunos e/ou a motivação para determinados conteúdos acaba por interferir na gestão pedagógica de sala de aula. E, efetivamente, a maior parte dos programas das disciplinas não são revistos quase há 20 anos (por exemplo, programas de Inglês, de Área de Integração, de Matemática, são de 2004/2005). A obrigatoriedade que estes cursos têm de ter necessariamente 3200 horas de formação, em que no máximo poderão ser 850 horas em Formação em Contexto de Trabalho, vulgo estágio, significa que as restantes 2350 horas são dadas em sala de aula ou em laboratórios ajustados aos cursos, a partir de currículos pouco revistos e/ou atualizados. Desta forma, o sistema de garantia da qualidade com padrões europeus também deverá ter como preocupação a verificação da atualização e adequação dos currículos à realidade e às necessidades de ajustamento das escolas. Ainda neste seguimento, em alguns países europeus (por exemplo, a Alemanha) dois terços do tempo dos alunos que frequentam EFP são passados em entidades recetoras de alunos/formando, e um terço na escola (Valente e Wochnik, 2008:7), fazendo com que estas entidades, os empregadores e os sindicatos (parceiros externos) partilhem a formação e os custos da formação. O próprio tutor externo de uma das escolas referiu que é necessário que as empresas estejam mais presentes nas escolas e que as escolas estejam mais presentes nas empresas. No entanto, como já referido, em Portugal não existe uma tradição enraizada nesta formação nem tão pouco é valorizada, e ainda que o EQAVET valorize os parceiros externos, empresas, instituições, organizações, entre outras, na medida em que são ouvidos, e são convidados para os órgãos da escola (Conselho Consultivo), e são auscultados para se avaliar a sua satisfação relativamente ao trabalho levado a cabo pelos diplomados das escolas profissionais, estes ainda estão longe de participar efetivamente na formação dos jovens da EFP,

e será necessário criar políticas públicas para incentivar as empresas a participar neste processo de formação profissional.

Ao contrário do que seria expectável, verifica-se que o número de professores afetos às escolas profissionais com vínculo de prestação de serviços é elevado. Mais de 70% dos professores das duas escolas encontram-se num regime de “recibos verdes”, numa das escolas temos 82% e numa outra quase 60%. Será necessário avaliar as condições em que os professores e formadores se encontram nas escolas profissionais, e que, ironicamente, existem desde 1989, mas que de alguma forma não têm um corpo docente consolidado e estável.

Considera-se, por fim, que ainda que existam regularidades e representações similares nas duas escolas relativas ao EQAVET e àquilo que é a sua conceção de qualidade, para os diversos atores, é difícil proceder a um exercício comparativo quando não temos a envolvente contextual de cada escola presente. Da mesma forma, o quadro EQAVET apresenta um conjunto de indicadores e de métricas, que aferem a qualidade da escola sem ter em conta esta envolvente, e compreender como a EFP tem históricos diferentes e envolventes contextuais distintos. Ainda assim, este exercício comparativo trouxe potencialidades, pois compreendemos que o EQAVET trouxe uma maior valorização da EFP, e a prazo, poder-se-á estudar como as escolas profissionais acompanharam esta valorização e como podemos encontrar um sistema de garantia de qualidade mais adequado e ajustado à realidade de cada escola e a cada escola de cada Estado-Membro. Será sempre necessária uma interpretação que respeite o contexto de cada escola, pois *“Pensamentos sem conteúdos são vazios: intuições sem conceitos são cegas”*, Immanuel Kant.

Referências Bibliográficas

- Acosta, F (2017), "Segmentación y sistemas educativos: un análisis a través de la comparación de los cambios para la escuela secundaria en Europa y América Latina", *Revista Española de Educación Comparada*, 29, (202-219).
- Adams, D. (1993). *Defining educational quality. Improving Educational Quality Project*. Publication #1: Biennial report. Arlington, VA, Institute for International Research.
- ANQEP, I.P. (n.d.). *Guia para o processo de verificação de conformidade dos sistemas de qualidade implementados pelos operadores de educação e formação com o EQAVET*. Lisboa.
- ANQEP, I.P. (2018). Circular no 4/ANQEP/2018 - Planeamento e concertação das redes de ofertas profissionalizantes para o ano letivo 2018-2019 - Orientações metodológicas e Educação e Formação de Jovens e Cursos Profissionais.
- ANQEP, I.P. (2020). *Guia para o processo de verificação de conformidade com o Quadro EQAVET*.
- Almeida, A. (2016). "Avaliação do ensino profissional: o quadro europeu de garantia da qualidade para a educação e formação profissionais". *Revista Educação, Sociedade & culturas*, 47, (137-155).
- Azevedo, Joaquim (2000), *O Ensino Secundário na Europa: O Neoprofissionalismo e o Sistema Educativo Mundial*, Porto, Edições Asa.
- Azevedo, J. M. (2005). Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. In actas do seminário *Avaliação das escolas. Modelos e processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação Ministério da Educação. Retirado em março 30, 2023 de <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/AvaliacaoEscolas/4-Estudo.pdf>
- Barber, S. and Peniston-Bird, C. (2009), *History Beyond the Text*, New York, Routledge, (1-14).
- Barbosa, João (2015), *Os Operadores Nacionais e a Garantia/Melhoria da Qualidade na Educação e Formação Profissional (EFP)*. ANQEP I.P.
- Benavot, Aaron (2006), "The Diversification of Secondary Education: School Curricula in Comparative Perspective", em *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, UNESCO ed., Vol. 6, UNESCO, pp. 1-24.
- Carneiro, R. (coord); A.C. Valente e P. Carneiro, 2008: *Estudo Comparado de Qualificações (Skills Audit)*. Lisboa: MTSS-DGEEP.
- Carneiro, R., J. Caraça; M.E. São Pedro (coords), 2000: *O Futuro da Educação em Portugal: Tendências e Oportunidades*. Lisboa: ME/DAPP.
- Cedefop (2021). *O sistema de educação e formação profissional em Portugal: descrição sumária*. Luxemburgo: Serviço das Publicações. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/359964>
- Cerqueira, M. e Martins, A.M. (2011). "A consolidação da Educação e Formação Profissional na Escola Secundária nos últimos 50 anos em Portugal", *Revista Lusófona de Educação*, 17, (123-145).
- Costa, A. F. da (1999), *Sociedade de Bairro*, Oeiras, Celta, (9-10.).

- DAVOK, Delsi Fries. "Qualidade em educação". *Avaliação*. Sorocaba, v.12, n. 3, (505-513), set. 2007. Retirado em março 30, 2023 de <http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v12n03/v12n03a07.pdf>
- Decreto-Lei n.º 92/2014, de 20 de junho. Diário da República n.º 117/2014, Série I. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro. Diário da República n.º 18/1989, Série I, Lisboa: Ministério da Educação.
- Ertl, Hubert, e Frommberger, Dietmar (2008), "Comparative VET Research – Methodological Considerations, Results and Current Questions", em FELIX RAUNER e RUPERT MACLEAN (eds.), *Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research*, Bona, UNESCO-UNEVOC International Centre for Education, (259-266).
- Fialho, I. (2009). "A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal: Contributos para a sua história recente". *Educação. Temas e problemas – Avaliação, qualidade e formação*, 7 (4), {HYPERLINK <http://hdl.handle.net/10174/5088>}, (99-116).
- Galvão, Maria Emília (2015), Seminário Garantia da Qualidade na Educação e Formação Profissional. ANQEP, I.P.
- Gaspar, T., & Aires, M. (2018). Guia para o processo de alinhamento com o quadro EQAVET - Garantia da qualidade na educação e formação profissional. ANQEP, I.P.
- Grácio, Rui (1986). *Política Educativa como tecnologia social*. Lisboa. Livros Horizonte, ((55-58), (156-175).
- Lei n.º 46/89, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, Série I, Lisboa: Assembleia da República.
- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República n.º 166/2009, Série I, Lisboa: Assembleia da República.
- Martins, Susana da Cruz (2012), *Escolas e Estudantes da Europa: Estruturas, Recursos e Políticas de Educação*, Lisboa, Editora Mundos Sociais, pp.147-201.
- Oakes, J. (1986). *Educational Indicators: A guide for Policymakers*. CPRE Occasional paper series. Office of Educational research and improvement. Washington, DC.
- Organization for Economic Co-operation and Development (2018), "Portugal", in *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, {HYPERLINK "<https://doi.org/10.1787/eag-2018-63-en>"}, (180-183).
- Parlamento Europeu e Conselho (2009). *Recomendação do parlamento europeu e do conselho sobre a criação de um quadro de referência europeu de garantia da qualidade para o ensino e a formação profissionais*. Jornal Oficial Da União Europeia, 1–10.
- Pires, Rui Pena (2014), "Modelo de Teórico de Análise Sociológica". In *SOCIOLOGIA, PROBLEMAS E PRÁTICAS*, n.º 74, 2014, pp. 31-50.
- Rancière, J. (1995). *La Méésentente. Politique et philosophie*. Paris: Ed. Galilée.

Rocha, L., e Alves, J. M. (2017), “O Controlo da Qualidade e a Garantia da Qualidade EQAVET: De que falamos?”, *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano, Atas do II seminário Internacional*, Universidade Católica Portuguesa. Porto.

Rodrigues, L. e Brazão, P. (2009). “Ensino Profissional: O Estigma da Cabeça mais do que das mãos”. In *Políticas Educativas, Discursos e Práticas*. Universidade da Madeira. Madeira.

Valente, A. C., e M. Wochnik (2008), “Novas tendências na educação e formação profissional (EFP) na Europa: A convergência como uma driving force na reforma dos sistemas de EFP nacionais? O caso português”, *FES-Working Paper*, WP 03/08, Fundação, Fundação Friedrich Ebert (representação em Lisboa).

UNESCO (1997), *Classificação Internacional Tipo da Educação*, CITE, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

Outras Fontes de Informação

ANQEP, I.P. (2019). EQAVET. (SITE DA QUALIDADE <http://www.qualidade.anqep.gov.pt/>)

Comissão europeia, Emprego, Assuntos Sociais e Inclusão (Site da Comissão Europeia <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1536&langId=pt>)

Direção Geral de Estatísticas de Educação e Ciência. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/dgeec/>

UNESCO, *SDG 4 Global - data book by target e Coutry data table* (consulta em: <http://tcg.uis.unesco.org/data-resources/>)

Anexos

ANEXO A. GUIÃO DE FOCUS GROUP

1. Identificação do grupo (de acordo com as grelhas abaixo)
2. Dimensões das questões
 - A. **Perceção e conceção da qualidade**
 - A.1 Que ideia têm da qualidade de uma escola?
 - A.2 O que faz de uma escola uma escola com qualidade?
 - A.3 Qual a importância da Qualidade na escola?
 - B. **Participação na construção da qualidade**
 - B.1 Onde participa?
 - B.2 Quando Participa?
 - B.3 Como é essa participação?
 - C. **Participação expectável na qualidade**
 - C.1 O que deve ser aferido na escola?
 - C.2 O que pode ser feito para melhorar?
 - C.3 O que seria a participação desejável nos assuntos de qualidade da escola?

Focus Group - alunos

Dados pessoais dos participantes do focus Group			
Identificação	Idade	Ano que frequentam	Curso que frequentam

Focus Group – Encarregados de educação

Dados pessoais dos participantes do focus Group			
identificação	idade	Habilitação	Curso e ano que educando frequenta

Focus Group – Professores

Dados pessoais dos participantes do focus Group				
identificação	idade	Anos de serviço	Habilitação	Disciplinas que leciona

ANEXO B. Guião de Entrevista (Semi-diretiva) – Diretores e Responsável da Qualidade

DIMENSÕES	QUESTÕES	QUESTÕES EXEMPLO	QUESTÕES EXEMPLO (1)
0. Identificação do entrevistado	(idade, sexo, habilitação, função)		
1. percepção e conceção da qualidade	1.1 Que ideia tem da qualidade?	1.1.1 o que entende por qualidade? 1.1.2. já se falava de qualidade antes do sistema EQAVET?	1.1.1.2 Se sim, qual era o sistema? Se não, como se aferiam alguns indicadores?
	1.2 Qual a importância que a qualidade tem numa escola?	1.2.1 Qual a importância que um sistema de qualidade assume para a escola? 1.2.2 A Qualidade transforma a escola?	1.2.2.1 Que transformações tem percecionado?
2. Participação na construção da qualidade	2.1 Como tem sido a implementação do sistema EQAVET?	2.1.1 Quais foram as facilidades que encontraram? 2.1.2 Quais as dificuldades que encontraram?	2.1.1.1 Pareceu ser simples? 2.1.2.1 Levaram a questionar o processo?
	2.2 O que trouxe a sistema EQAVET à escola?	2.2.1 Que benefícios trouxe o sistema de qualidade? 2.2.2 Que desvantagens sentiram com o sistema?	2.2.1.1 Sentiu que melhorou a educação profissional? 2.2.2.1 São determinantes para o sucesso do Sistema de qualidade?
3. Participação expectável na Qualidade	3.1 O que pode ser feito para melhorar?	3.1.1 O que pode ainda ser aferido que, não é? 3.1.2 Qual a dimensão de participação dos vários <i>stakeholders</i> no processo de melhoria?	3.1.1.1 Qual a diferença desse indicador? 3.1.2.1 É efetiva a participação ou é pontual?

(1) Questões que decorrem das primeiras

ANEXO C. Guião de Entrevista (Semi-diretiva) – Parceiros externos

DIMENSÕES	QUESTÕES	QUESTÕES EXEMPLO	QUESTÕES EXEMPLO (1)
0. Identificação do entrevistado	(idade, sexo, habilitação, função, empresa)		
1. percepção e conceção da qualidade	1.1 Como tem sido a integração dos alunos na empresa?	1.1.1 Acolhe os estagiários desde quando?	1.1.1.1 Qual a mais-valia para a receção/integração de estagiários?
	1.2 Qual a importância que a qualidade tem numa escola?	1.2.1 Tem sentido alguma diferença desde que começou a parceria de estágios com a escola?	1.2.1.1 Que diferenças são essas?
2. Participação na construção da qualidade	2.1 Participam no Processo de qualidade?	2.2.1 De que forma participam? 2.2.2 Que expectativas têm deste processo de qualidade?	2.2.1.1. Que mecanismos existem para essa participação? 2.2.1.2 Existe troca de informações acerca do mercado? Sobre os estagiários?
3. Participação expectável na Qualidade	3.1 O que pode ser feito para melhorar?	3.1.1 Como desejariam participar no processo de melhoria da escola?	3.1.1.2 será possível partilhar uns exemplos?

(1) Questões que decorrem das primeiras