

Dossiê Especial
Políticas para a Gestão da Educação Pública Obrigatória na Iberoamérica

arquivos analíticos de
políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 28 Número 40

16 de março de 2020

ISSN 1068-2341

O Ensino Vocacional Secundário: Contexto Político e Práticas Escolares de uma Oferta de Ensino Descontinuada

António Pinto



Fernando Rodrigues Silva

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Lisboa (ULHT/CeiED)
Portugal



Paulo Delgado



Fernando Diogo

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE/IPP)
Portugal

Citação: Pinto, A., Silva, F. R., Delgado, P. & Diogo, F. (2020). O ensino vocacional secundário: Contexto político e práticas escolares de uma oferta de ensino descontinuada. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(40). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4098> Este artigo faz parte do dossiê especial, *Políticas para a Gestão da Educação Pública Obrigatória na Iberoamérica*, editado por Ângelo R. de Souza, Sebastián Donoso Diaz e Joaquín Gairin.

Resumo: Os cursos vocacionais do ensino secundário do sistema de ensino português (portaria n.º 276/2013, 23 de agosto) baseados no sistema de formação dual alemão, tiveram

descontinuidade a partir do ano letivo de 2016-2017 (Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril). Esta investigação teve por objetivo analisar este tipo de ensino e questionar se terá cumprido as finalidades estabelecidas para a sua criação, por via dos níveis de sucesso e satisfação por parte dos professores e alunos. A sua natureza exploratória, desenvolveu-se em duas escolas do grande Porto com cursos vocacionais de nível secundário, recorreu a uma metodologia mista por aplicação de um inquérito por questionário aos alunos e entrevistas semi-diretivas aos diretores de curso e de turma. Os resultados permitem concluir que os alunos têm uma perceção positiva pela natureza prática das aulas e por permitirem ingressar no mercado de trabalho. Os diretores de curso e os alunos salientaram que o abandono escolar registado se relaciona com o nível elevado dos conteúdos teóricos. Não obstante, verifica-se que as taxas de sucesso alcançadas, são significativas, cumprindo assim um dos seus principais objetivos.

Palavras-chave: Ensino Dual; Ensino Vocacional Secundário; Sucesso Escolar

Secondary vocational education: Political context and school practices of a discontinued education offer

Abstract: Vocational courses in secondary education within the Portuguese educational system, defined in Portaria no. 276/2013, of 23rd August, and based on the German Dual Training System, discontinued in 2016-2017. This exploratory study is the result of an analysis carried out with the actors involved in secondary education vocational courses of two schools in the area of Oporto. A mixed methodology was used applying a survey questionnaire to students and interviews with course and class directors, to verify to what extent these courses meet the goals set for their creation. Through this data analysis and interpretation, it is clear that students perceived the course as easy and motivating, due to its practical nature and its potential for access to the labour market. They also valued the competence and performance of the teachers who teach these courses. These directors also emphasized that the vocational school dropout numbers are related to the excessive theoretical content, a view that is supported by students. Nevertheless, it can be observed that the success rates are significant, fulfilling one of the main objectives that were outlined for these courses.

Keywords: Vocational Secondary Education; Dual Education; School Success

La enseñanza vocacional en bachillerato: Contexto político y prácticas escolares de una oferta de enseñanza discontinuada

Resumen: Los cursos vocacionales del Bachillerato tienen como fondo las finalidades definidas en el Decreto n.º 276/2013, de 23 de agosto, en el sistema de enseñanza portugués, basados en el sistema de formación dual alemán, tienen interrupción a partir del curso de 2016-2017 (Decreto-Ley n.º 17/2016 de 4 de abril). El estudio, de naturaleza exploratoria, resulta de un análisis a los actores de los cursos vocacionales del bachillerato de dos institutos del grande Porto que enseñaron la enseñanza técnico – profesional. Se utiliza una metodología mixta aplicando una investigación por cuestionario a los alumnos y entrevistas a los directores de curso y grupo con el objetivo de que se compruebe en qué medida estos cursos cumplen las finalidades establecidas para su creación. Por la lectura e interpretación de los datos, se constata que los alumnos percibieron el curso como fácil y motivador, por su naturaleza práctica, y por permitir un ingreso en el mercado de trabajo. Valoraron todavía la aptitud y el desempeño de los profesores que enseñaron estos cursos. Esos directores de curso y grupo destacan que el abandono escolar registrado está relacionado con el nivel excesivo de los contenidos teóricos, opinión compartida por los alumnos. No obstante, se comprueba que las tasas de éxito logradas son significativas, cumpliendo uno de los principales objetivos que fueron establecidos para estos cursos.

Palabras-clave: Enseñanza Vocacional en Bachillerato; Enseñanza Dual; Éxito Escolar

O Regime Dual no Âmbito do Sistema Educativo Português no Nível do Ensino Básico e Secundário

O Ministério da Educação e Ciência (MEC) estabeleceu um conjunto de medidas que têm como principal objetivo a promoção do sucesso escolar e o combate ao abandono escolar dos alunos com trajetórias de insucesso escolar, para garantir o cumprimento da escolaridade obrigatória dos 12 anos. Entre essas medidas, destacam-se as novas ofertas educativas criadas pelo Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto, que pretendiam assegurar não só a inclusão de todos os alunos no percurso escolar, mas especialmente aqueles que tinham vindo a revelar um trajeto escolar indiciador de maiores dificuldades de integração nas ofertas de ensino e educação já existentes. Surgiram deste modo os cursos vocacionais por intermédio da portaria n.º 292-A/2012, 26 de setembro, tendo como fonte principal o sistema dual de formação profissional alemão, que serviu de referência à implementação dos Cursos Vocacionais (CV) em Portugal por via da assinatura de um protocolo de cooperação entre os ministros da educação dos dois países. A decisão de reforçar as opções de ensino profissional foi, entretanto, contrariada com a entrada em funcionamento do XXI Governo Constitucional em 2015, que decidiu descontinuar os cursos vocacionais, através do Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. Estes cursos foram considerados discriminatórios e injustos, pela escolha precoce que implicava e por se dirigirem a um público-alvo constituído por alunos com situações de insucesso repetido.

Sistema de Ensino Português

O modelo em vigor no sistema de ensino português é de escolaridade obrigatória de 12 anos, dos 6 aos 18 anos de idade. Está dividido em diferentes níveis sequenciais de ensino. Tem início na educação pré-escolar, com um ciclo opcional dos 3 aos 6 anos de idade. Continua com o ensino básico, que compreende três ciclos sequenciais:

- 1º ciclo de 4 anos (dos 6 aos 10 anos de idade);
- 2º ciclo de 2 anos (dos 10 anos aos 12 anos);
- 3º ciclo com uma duração de 3 anos (dos 12 anos aos 15 anos de idade).

Segue-se o ensino secundário, que corresponde a um ciclo de três anos, dos 15 aos 18 anos de idade.

O Sistema de Ensino Português (SEP) contempla especificidades a partir do 3.º ciclo do ensino básico. Este oferece uma formação de carácter geral, uma formação profissional e uma formação vocacional, um modelo de ensino profissionalizante que divide a carga horária dos alunos entre as escolas e as empresas através de práticas simuladas, o denominado regime dual. O ensino secundário, possibilita uma oferta de formação com três modalidades de ensino: o ensino regular, de carácter geral, ou científico-humanístico, o ensino profissional e o ensino vocacional, igualmente em regime dual. Este último tem como principal objetivo a criação das condições para alunos em situação de insucesso repetido ou de abandono escolar, cumprirem a escolaridade obrigatória, permitindo-lhes desenvolver conhecimentos e capacidades científicas, culturais e de natureza técnica, prática e profissional que lhes possam facultar uma integração no mercado de trabalho ou o prosseguimento de estudos.

O ensino vocacional do ensino básico, integrado no 3.º ciclo de ensino básico, compreende cursos de um e de dois anos, enquanto o ensino vocacional secundário, correspondente ao nível secundário, compreende cursos de dois anos e cursos pós-secundário não superior. O ensino vocacional tem início aos 13 anos nas escolas oficiais do sistema educativo, assim como nas escolas profissionais privadas. O sistema de educação e formação compreende ainda uma formação profissional de dupla certificação, os Cursos de Educação e Formação (CEF), para alunos que

tenham terminado os primeiros dois anos de ensino, correspondente ao 2.º ciclo do ensino básico ou estejam a frequentar o último ano deste ciclo. Estes cursos conferem qualificação de nível 2 (quadro 1), de acordo com a correspondência entre os níveis de educação e respetivas qualificações do SEP (Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho), em conformidade com o Quadro Nacional de Qualificações (QNQ). Esta formação tem correspondência com a *International Standard Classification of Education* (ISCED), no nível 2 de qualificação. O 3.º ciclo do ensino básico oferece também formação profissional de dupla certificação, CEF de 1 a 2 anos de duração, para além da formação vocacional em regime dual, de estrutura modular, com início a partir dos 13 anos. Este confere qualificação de nível 2 de acordo com o QNQ e dá acesso ao ensino geral, ao ensino vocacional secundário e ao ensino profissional secundário.

Quadro 1

Níveis de qualificação do sistema educativo português

Níveis de qualificação	Qualificações
Nível 1	2º Ciclo do Ensino Básico
Nível 2	3º Ciclo do Ensino Básico obtido no ensino Básico ou por percursos de dupla certificação
Nível 3	Ensino Secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior
Nível 4	Ensino Secundário obtido por percursos de dupla certificação ou Ensino Secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior acrescido de estágio profissional – mínimo de 6 meses
Nível 5	Qualificação de nível pós-secundário não superior com créditos para prosseguimento de estudos de nível superior
Nível 6	Licenciatura
Nível 7	Mestrado
Nível 8	Doutoramento

O ensino secundário profissionalizante em Portugal, pela classificação ISCED, possibilita ofertas de formação de ensino profissional de dupla certificação por via dos CEF, para jovens a partir dos 15 anos através de cursos de 1 a 2 anos de duração, para além do ensino profissional de 3 anos de duração, constituído por cursos sectoriais que conferem qualificação de nível 4 do QNQ, assim como o ensino vocacional secundário introduzido no ano letivo de 2014-15, com a duração de 2 anos. Esta formação permite progressão para o ensino profissional pós-secundário não superior - Cursos de Especialização Tecnológica (CET), com qualificação de nível 5 do QNQ, incluindo o ensino superior, desde que cumpridos os requisitos do regulamento de acesso.

Salienta-se que o sistema dual de Educação e Formação Vocacional já existia em Portugal desde 1984 no sistema de formação profissional inicial em alternância, de dupla certificação (Decreto-Lei n.º 102/84, de 29 de março). Este diploma é, entretanto, substituído 12 anos depois pelo Decreto-Lei n.º 205/96, de 25 de outubro, que promoveu alterações pedagógico-

organizacionais, mas mantendo os princípios e as finalidades definidas inicialmente. Tutelado pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), desde o seu início, reconhece as empresas como espaço privilegiado de aprendizagem, onde se desenvolve uma parte da formação em contexto de trabalho.

Inseridos nesta via de ensino e formação existem atualmente os CEF, os Cursos Profissionais (CP) de nível secundário e os Cursos de Especialização Tecnológica (CET). Os CP, em funcionamento nas Escolas Profissionais (EP) desde 1989 pelo Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro, passaram também a ser lecionados nas escolas secundárias públicas desde 2004. O número de alunos desta via de ensino de nível secundário aumentou sempre desde 2004 até 2012, embora muito à custa da progressiva extinção dos cursos tecnológicos, criados em Portugal pelo Decreto-Lei 286/89, de 29 de agosto, como se constata no gráfico 1.

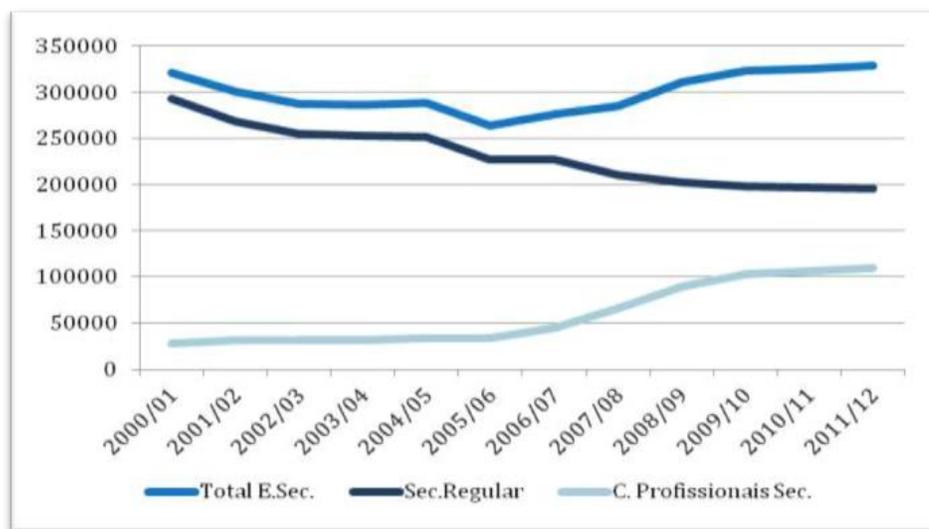


Gráfico 1. Evolução do número de alunos do Ensino Secundário desde 2000-2012

Os Cursos Vocacionais no Sistema Educativo Português

Os Cursos Vocacionais (CV) em Portugal são criados com o objetivo de implementar um sistema de formação dual para o desenvolvimento de diferentes formações adequadas às necessidades dos jovens, mas também à economia e ao mercado de trabalho, numa perspetiva análoga à do ensino profissional dual alemão.

Este sistema de formação vocacional passou a estar presente nas escolas públicas a partir do ano letivo de 2012-2013, através de uma experiência-piloto que envolveu 13 escolas do 3.º ciclo do ensino básico e 280 alunos. Em 2013 é criada uma nova oferta formativa de ensino vocacional de nível secundário, com 413 alunos, através da Portaria n.º 276/2013, que regulamenta a sua organização, funcionamento, avaliação e certificação. Esta oferta distingue-se das restantes formações profissionais pelo facto de obrigar à celebração de parcerias formalizadas em protocolos entre a escola que promove o curso e as empresas que acolherão os alunos, para que possam ser cumpridas as horas de estágio previstas. Estes cursos destinam-se aos alunos que concluíram o 3.º ciclo do ensino básico ou equivalente, completaram 16 anos de idade ou que, tendo frequentado o ensino secundário, pretendem reorientar o seu percurso escolar para uma oferta educativa mais

técnica, designadamente aqueles alunos que se encontram em risco de abandono escolar. O acesso a estes cursos exige o acordo dos encarregados de educação sempre que o aluno tenha menos de 18 anos. Têm como grandes objetivos, criar condições para o cumprimento da escolaridade obrigatória, reduzir o abandono escolar precoce e melhorar a integração dos alunos no mercado de trabalho. São referidos como percursos para combater os elevados níveis de desemprego jovem e de reduzir o desfasamento entre as competências que são adquiridas na escola e aquelas que são de facto determinadas no mercado de trabalho. A duração destes cursos é de dois anos com uma matriz curricular organizada em várias componentes, geral, complementar, vocacional e estágio formativo (quadro 2) e uma carga horária mínima de 3 000 horas. Podem ser realizados em escolas públicas e privadas e escolas profissionais. Certificam os alunos com o ensino secundário (12º ano de escolaridade) e o nível 4 do QNQ.

Quadro 2

Matriz curricular dos cursos vocacionais do ensino secundário.

Componentes de formação	Carga horária (horas)
<i>Geral:</i> Português, Comunicar em Inglês, Educação Física	600
<i>Complementar:</i> Matemática, Oferta de Escola	300
<i>Oferta Vocacional de Escola:</i> Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) – formação tecnológica – constantes do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ)	700
<i>Estágio Formativo:</i> realizado em empresas ou outras instituições, promotoras do curso vocacional, em articulação com as escolas	1 400
Total (2 anos letivos)	3 000

As disciplinas das componentes de formação geral e complementar são organizadas de forma articulada com a componente vocacional e por módulos. Têm como referência os programas das disciplinas das componentes de formação sociocultural e científica dos CP. A componente vocacional e a componente de estágio formativo são referenciadas à componente tecnológica de uma qualificação de nível 4 do QNQ constantes no Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ). Devem desenvolver-se num quadro de flexibilidade, com vista a obedecer aos perfis profissionais e dar cumprimento aos referenciais de formação constantes do CNQ que assegure o cumprimento de, pelo menos, 1000 horas organizadas em Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) do referencial da qualificação em causa.

Os alunos com a conclusão dos cursos vocacionais do ensino secundário podem ainda ter acesso a outras opções de ensino designadamente a ofertas educativas das instituições politécnicas que conferem uma qualificação profissional de nível 5, nos termos e condições ainda por definir.

Verifica-se, portanto, que o ensino vocacional de nível secundário, com uma duração de 2 anos, é equivalente ao ensino secundário e confere o nível 4 de qualificação do QNQ, assim como a possibilidade de prosseguir estudos nas mesmas circunstâncias do ensino profissional de nível secundário, que tem uma duração de 3 anos e o mesmo nível de equivalência. Constata-se, assim, a existência de uma discrepância nos cursos de ensino profissional dual de dois e de três anos de ensino secundário em Portugal, pelo que o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2014) recomenda que seja excluída a possibilidade de estes CV terem a “duração curricular” de “apenas”

dois anos bem como de concederem o nível quatro de qualificação, uma vez que ao 12.º ano, com 3 anos de ensino secundário, é atribuído o nível três de qualificação. Recomenda ainda que “seja excluída a possibilidade” de as UFCD dos CV secundários serem dadas no âmbito da formação em “contexto de trabalho”, e que “não seja permitido que as componentes de formação sociocultural e científica sejam retiradas do contexto das escolas ou dos centros de formação acreditados” (CNE, 2014).

O universo de alunos do ensino vocacional secundário em 2014-2015 passou para 2 671 alunos com 12 191 protocolos com empresas e instituições do ensino superior. Com a descontinuidade dos CV a partir de 2016-17 surge reforçada a opção pelos CP como formação vocacional do ensino secundário para aqueles alunos que após completarem o 9.º ano optam por uma via de ensino mais virada para uma inserção no mercado de trabalho após a conclusão do 12.º ano. No ano letivo de 2016-17, os alunos a partir dos 12 anos, com duas ou mais retenções, já não serão reencaminhados para os CV. Os alunos que completaram o 9.º ano, poderão então continuar estudos no ensino secundário através da designada via de ensino ou através da via do ensino profissional.

No quadro 3, exibem-se as taxas de conclusão, por orientação curricular, desde 2012, ano em que entraram em funcionamento os CV do ensino básico, até ao ano letivo de 2013-14, ano em que entraram em funcionamento os CV do ensino secundário (DGEEC, 2015).

Quadro 3

Taxas de conclusão dos cursos vocacionais (orientação escolar)

Ano Letivo	2012-13	2013-14
Cursos científico – humanísticos	64,4%	65%
Cursos tecnológicos	67,5%	71,7%
Cursos profissionais	68,8%	66,9%
Cursos vocacionais do ensino básico (2 anos)	72,6%	70,9
Cursos vocacionais do ensino secundário	—	84,3%

Constata-se que a taxa de sucesso nos CV de nível secundário, no ano letivo de 2013-2014, é de 84,3%, bastante superior à taxa de sucesso verificada nos CP de nível secundário, em igual período. São duas formações de ensino e formação que prosseguem objetivos semelhantes, mas com currículos e tempos de duração diferentes: CP, com 3 anos, e CV, com 2 anos.

O Ensino Dual no Sistema de Ensino Alemão

O sistema de ensino e formação profissional na vertente vocacional, foi formalmente implementado em Portugal, por via da assinatura de um protocolo de cooperação, realizado entre o ministro da educação do XIX Governo Constitucional, Nuno Crato e a ministra da educação da Alemanha, Annette Schavan, em novembro de 2012.

A opção pelo modelo alemão como referência deveu-se ao facto de contrariamente a alguns países europeus que privilegiam as vias de prosseguimento de estudos ou a formação profissional baseada na escola, a Alemanha possuir um sistema educativo diversificado que integra o sistema dual de formação profissional. Este funciona a partir dos 16 anos de idade e para o qual podem convergir os alunos provindos de três percursos distintos de nível secundário, escolhidos a

partir dos 10 anos de idade (Hauptschule, Realschule e Gymnasium), significativamente diferentes no que respeita à qualidade educativa e ao grau de aceitação social. Os alunos na Alemanha combinam as aulas teóricas (um a dois dias por semana) numa escola profissionalizante (Berufsschule) com a prática nas empresas (os restantes dias da semana). A dualidade da formação profissional na Alemanha manifesta-se, fundamentalmente, em duas grandes dimensões: na dualidade do conhecimento teórico, abrangendo a Matemática, o Alemão e outros conhecimentos teóricos relativos ao perfil de formação profissional escolhido e prático, através da combinação de programas que combinam formação teórica em escolas de formação profissional com formação prática no posto de trabalho; na dualidade pública–privada da estrutura de governação do sistema: governação pública nas escolas de formação profissional e governação privada nas empresas.

O sistema educativo alemão (Eurydice, 2014), é constituído por duas vias de ensino distintas e bem definidas: A via profissional ou profissionalizante e via geral ou de prosseguimento de estudos.

O sistema de formação profissional alemão integra três modalidades: 1- O sistema dual, que combina formação em contexto de trabalho com ensino em contexto escolar em centros de formação profissional (Berufsschule); 2 – O sistema de qualificação, baseado em programas de formação profissional ministrados de modo integral em escolas (Berufsfachse), essencialmente de nível médio nos sectores da saúde e dos serviços sociais e media; 3 – O sistema de transição, integrado em programas pré-vocacionais e vocacionais.

Enquanto o sistema dual e o sistema de qualificação são específicos para determinados tipos de ocupação e garantem certificação profissional, o sistema de transição tem por objetivo essencial preparar os alunos que não conseguiram aceder aos dois sistemas anteriores, adquirirem formação durante algum tempo que lhes permita tentarem novamente aceder a esses sistemas.

Ambas as vias se diferenciam não só nos princípios educativos, sendo mais prático o primeiro e mais teorizado o segundo, como nos objetivos de aprendizagem, nas competências gerais e profissionais, através de habilidades práticas para o mercado de trabalho. As diferenças manifestam-se ainda no prestígio social e no reconhecimento de competências. As competências adquiridas na formação profissional não são reconhecidas, em grande medida, para fins de prosseguimento de estudos. O sistema de educação apresenta deficiências de permeabilidade entre percursos, que se manifestam com maior acuidade no facto dos alunos procederem precocemente a escolha da via do percurso escolar a seguir, na faixa etária dos 9-10 anos.

Após o ensino primário (Grundschule), que corresponde ao 1.º ciclo do ensino básico em Portugal, os alunos alemães têm três alternativas para efetuar o ensino secundário inferior, a partir do 5.º ano de escolaridade, mas dependente da avaliação do desempenho que tenham demonstrado nesta fase de ensino, numa das três escolas: o Gymnasium o Realschule e a Hauptschule (BMBF, 2011). Os alunos que pretendem prosseguir estudos superiores deverão inscrever-se no Gymnasium. Para além de completarem o ensino secundário inferior, do 5.º ao 10.º ano, poderão realizar o ensino secundário superior, correspondente do 11.º ao 13.º ano. Concluído este ciclo poderão seguir para a Universidade (Hochschule).

Na outra via, os alunos que concluírem a Realschule ou a Hauptschule podem aceder a uma escola profissional para uma determinada especialidade a tempo completo (Berufsfachse), ou em alternativa, podem aceder à formação profissional no sistema dual (Berufsschule). A conclusão da formação em qualquer uma destas vias, permite ao aluno continuar estudos em escolas técnicas especializadas de nível terciário (Fachschule), com o objetivo de aprofundar os seus conhecimentos e prática profissional, obtendo o título de mestre na profissão em questão (Hippach-Schneider, Krause & Woll, 2007).

Para além da via anterior, a conclusão da Realschule permite aos alunos aceder quer ao ensino secundário superior (Gymnasium) quer a uma escola profissional de especialidade superior a

tempo completo (Fachoberschule). A conclusão pelos alunos dos estudos na Fachoberschule permite que tenham acesso a uma escola universitária (Fachoberschule), de carácter terciário e uma grande componente prática. Os alunos da via geral do ensino secundário superior (Gymnasium) podem igualmente aceder a uma escola universitária (Fachoberschule), ou seguir a Universidade (Hochschule).

Os alunos com diploma de estudos secundários superiores, obtido em programas de formação profissional, com três anos de duração, mas sem diploma de acesso à universidade, dificilmente podem aceder à universidade. Estes alunos representam 2% dos alunos universitários, embora o sistema de ensino alemão tenha criado nos últimos anos vários programas de estudos superiores de carácter dual, que procura combinar a formação em contexto de trabalho e educação universitária (Euler, D., 2013).

O sistema de formação profissional alemão, assim como os de outros países, nomeadamente a Dinamarca, Suíça, Holanda e Noruega, fortemente interligados e dependentes das empresas, começam a deixar de ter capacidade de resposta, uma vez que estas demonstram relutância em colaborar com a parte que lhes cabe neste tipo de formação, colocando em risco este sistema de ensino, como refere Koudahl (2010). Ao longo da sua história recente, verifica-se também que o sistema profissional alemão tem enfrentado diversos desafios, salientando-se as mudanças na estrutura setorial e profissional do mercado de trabalho, o incremento das competências requeridas pelos postos de trabalho, a expansão da procura de educação e formação e a necessidade de incluir os alunos com baixo desempenho (Solga, 2009).

A formação profissional alemã é vista cada vez mais pelos alunos como uma fase do processo de formação e não tanto como o fim de um percurso. Atualmente uma parte crescente dos alunos alemães entende este sistema como uma forma de garantir uma formação com valor acrescentado no mercado de trabalho antes de realizar estudos superiores. Em 2012 cerca de 25% dos alunos universitários alemães tinham concluído um programa de formação dual antes de aceder à universidade (BiBB, 2015).

Estudo Empírico

Metodologia

Para a realização deste estudo utilizou-se uma metodologia de característica mista (Creswell, 2010). Os instrumentos utilizados para recolher e interpretar a opinião dos alunos e dos professores (diretores dos cursos e de turmas) foi o inquérito por questionário (alunos) e entrevistas semi-diretivas (professores). A opção pelo questionário aos alunos relacionou-se com o facto de este permitir uma rápida recolha de informação, e também por permitir uma sistematização dos resultados. A aplicação da entrevista semi-diretivas aos professores teve como intenção diversificar a recolha de dados através da triangulação de fontes, recolhendo a sua opinião sobre o funcionamento do ensino vocacional secundário (Ghiglione & Matalon, 2005).

O inquérito por questionário foi estruturado com perguntas fechadas e de escolha múltipla e aplicado aos alunos das turmas designadas por A1 e A2 da Escola A e turma B1 da Escola B, ambas do concelho de Valongo – distrito do Porto, registando-se uma taxa de preenchimento de 100% em todas elas. As entrevistas semi-diretivas abrangeram os três diretores dos cursos vocacionais (PA1, PA2 e PB1) e os três diretores de turma (DA1, DA2 e DB1). Os resultados relativos à taxa de conclusão dos alunos referem-se ao período de 2014-2016 (ciclo de formação de 2 anos de um curso de formação vocacional secundário). A análise estatística descritiva, com desenvolvimento percentual, foi o método aplicado ao inquérito por questionário e à análise de conteúdo às entrevistas aos diretores dos cursos e aos diretores de turma.

Amostra

A amostra foi constituída por 41 alunos de ambos os sexos (quadro 4): 95,1% ($n = 39$) masculino e 4,9% feminino ($n = 2$) de três cursos diferentes de duas escolas (A e B) secundárias com ensino vocacional nível secundário: os cursos de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva, Técnico Manutenção Industrial de Metalurgia e Metalomecânica e Técnico Informática-Sistemas.

Quadro 4

Representação em género da amostra

Sexo	Frequência	%	% Válida	% Cumulativa
Masculino	39	95,1	95,1	95,1
Feminino	2	4,9	4,9	100,0
Total	41	100,0	100,0	

O intervalo de idades distribui-se por três escalões diferentes (quadro 5). O primeiro, idade até aos 16 anos (5 alunos, 12,2%). O segundo, idade entre os 17 e os 18 anos (30 alunos, 73,2%). O último, entre os 19 ou mais anos (6 alunos, 14,6%). A idade mais representativa é a do escalão dos 17 aos 18 anos ($n = 30$).

Quadro 5

Representação etária da amostra

Idades	Frequência	%	% Válida	% Cumulativa
até 16	5	12,2	12,2	12,2
17-18	30	73,2	73,2	85,4
19 ou mais	6	14,6	14,6	100,0
Total	41	100,0	100,0	

As entrevistas semi-diretivas foram realizadas aos três diretores de curso (PA1, PA2 e PB1) e aos três diretores de turma (DA1, DA2 e DB1), ambos professores profissionalizados, pertencentes à faixa etária compreendida entre os 55 e os 65 anos e ao quadro de nomeação definitiva das respetivas escolas.

Quadro 6

Representação da amostra dos professores

Escolas	Turmas	Diretores de Curso	Diretores de Turma
A	A ₁ A ₂	P _{A1} P _{A2}	D _{A1} D _{A2}
B	B ₁	P _{B1}	D _{B1}

Análise de Dados

Questionários

O questionário dos alunos foi subdividido em categorias e subcategorias. A categoria que procurava as *razões que motivaram a opção pelo curso vocacional*, incluía as subcategorias: o interesse pelas materiais técnicas/práticas; o curso ser mais fácil; acompanhar os colegas no percurso escolar; outra opção. Nesta categoria os alunos podiam indicar mais do que uma opção, pelo que o número de respostas é superior ao número de alunos (dois alunos indicaram três razões e um aluno indicou duas). A categoria que solicitava ao aluno que indicasse *o que fazer após a conclusão do curso* incluía as subcategorias: prosseguir estudos; procurar emprego; outra opção. As respostas dadas pela maioria dos alunos apontam para escolha desta via pelo facto de a “considerarem mais fácil”. Afirmaram procurar emprego após a conclusão do curso, excluindo a continuação de estudos (quadro 7).

Quadro 7

Categorias e subcategorias (questionário)

Categorias	Subcategorias	Respostas
Razões pela opção do ensino vocacional	Interesse pelas matérias técnicas/práticas	15
	Curso mais fácil	24
	Acompanhar os colegas no percurso escolar	6
	Outra opção	1
O que fazer após a conclusão do curso	Prosseguir estudos	6
	Procurar emprego	34
	Outra opção	1

Quadro 8
 Categorias e médias das subcategorias (questionário)

<u>Categorias</u>	<u>Subcategorias</u>	<u>Média (valor)</u>
<u>Contexto escolar</u>	<u>Bons equipamentos</u>	<u>2,93</u>
	<u>Bons professores</u>	<u>4,05</u>
	<u>Curso respeitado como outro</u>	<u>3,66</u>
<u>Metodologias usadas</u>	<u>Alunos motivados</u>	<u>3,95</u>
	<u>Escola bem localizada</u>	<u>3,98</u>
	<u>Aulas expositivas motivadoras</u>	<u>3,88</u>
	<u>Aulas práticas motivadoras</u>	<u>4,46</u>
	<u>Aulas de grupo motivadoras</u>	<u>4,10</u>
	<u>Aulas de áudio motivadoras</u>	<u>4,27</u>
	<u>Aulas interação professores</u>	<u>4,29</u>
	<u>Linguagem dos professores difícil</u>	<u>2,61</u>
	<u>Matérias muito teóricas</u>	<u>3,66</u>
	<u>Postura dos professores motivadora</u>	<u>4,10</u>
<u>Insucesso escolar</u>	<u>Insucesso escolar por falta de hábitos de estudo</u>	<u>3,32</u>
	<u>Insucesso escolar pela indisciplina na sala de aula</u>	<u>3,34</u>
	<u>Insucesso por falta de atenção nas aulas</u>	<u>3,56</u>
	<u>Insucesso por problemas familiares</u>	<u>2,95</u>
	<u>Insucesso pelo excesso de utilização da internet</u>	<u>3,29</u>
	<u>O curso prepara bem para o prosseguimento de estudos</u>	<u>3,83</u>
	<u>O curso prepara bem para a integração no mercado de trabalho</u>	<u>3,71</u>

Em relação ao grau de importância a atribuir a subcategorias relacionadas com as categorias *Contexto escolar*, *Metodologias de ensino e aprendizagem* e *Insucesso escolar*, as respostas dos alunos obedeciam a uma escala compreendida entre 1 (discordo totalmente) e 5 (concordo totalmente).

Após a aplicação da análise da variância através do programa IBM SPSS Statistics 22 e recorrendo à observação das médias mais elevadas para as variáveis que contemplavam respostas que variavam entre 1 (discordo totalmente) e 5 (concordo totalmente), as médias mais representativas (valor superior a 4) são salientadas no quadro 8.

As respostas exibidas, cuja média é superior a 4, repartem-se nas categorias do seguinte modo: *no contexto escolar* o valor mais alto regista-se na subcategoria “bons professores”; *nas metodologias usadas* os valores mais altos registam-se nas subcategorias “aulas práticas motivadoras”, “aulas interação professores”, “aulas de áudio motivadoras” e “aulas de grupo motivadoras”; relativamente ao *insucesso escolar* o valor mais alto regista-se na subcategoria “postura dos professores motivadora”.

Os alunos valorizam a competência e o desempenho dos professores que lecionam o ensino vocacional, opinião que sai reforçada pelo facto de as metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas nestes cursos serem apropriadas, recorrendo a técnicas, metodologias e meios adequados que cimentam e reforçam a vontade de participar e motivam a atenção dos alunos.

Entrevistas

As entrevistas aos diretores de curso e turma, indicam que, na sua perspetiva, a maioria dos alunos do ensino vocacional conhecia as características desta oferta de ensino, a sua natureza e os objetivos deste ensino no momento da escolha, embora alguns alunos o tenha abandonado pelo facto de o considerarem demasiado teórico durante a sua frequência, pela elevada carga horária escolar e reduzida carga horária de estágio. Reiteram ainda os diretores de curso e turma que os estágios, em diversas situações, se distanciam da natureza profissional dos cursos, o que contraria o principal objetivo do período de práticas realizado em empresas ou outras instituições, promotoras do curso vocacional, em articulação com as escolas, e a sua finalidade essencial de preparação para a inserção no mundo do trabalho. No entanto, um estudo realizado recentemente ao ensino profissional (Martins, 2015), constatou que os alunos dos cursos profissionais não demonstram motivação durante a formação no curso, inclusivamente ao nível da orientação do projeto de estágio e de formação. Todavia, em contexto de trabalho, regista-se uma profunda satisfação das empresas e instituições pelo trabalho prático realizado pelos alunos. Se na escola, os professores, nomeadamente os da componente científica, se queixam da falta de motivação, capacidade e responsabilidade dos alunos, no estágio, em contexto de trabalho do curso, são mesmo muitas vezes criativos, empenhados, competentes e autónomos.

O insucesso verificado nestes cursos, nomeadamente aquele que diz respeito aos alunos que não completaram o plano curricular por módulos previsto, resulta da desistência verificada ao nível da formação realizada na escola e nas empresas, muitas vezes por acumulação repetida de insucesso nos módulos que constituem o currículo do curso.

O sucesso escolar dos alunos dos cursos vocacionais das escolas observadas, no período em análise (2014-2016), é indicado no quadro 9.

Quadro 9
Taxas de conclusão (sucesso escolar)

<u>Escola</u>	<u>Curso vocacional</u>	<u>Início-conclusão</u>	<u>Taxa de conclusão</u>
<u>A</u>	<u>Técnico de Apoio à Gestão Desportiva</u>	<u>2014-2016</u>	<u>88,2%</u>
<u>A</u>	<u>Técnico de Manutenção Industrial</u>	<u>2014-2016</u>	<u>77,7%</u>
<u>B</u>	<u>Técnico de Informática-Sistemas</u>	<u>2014-2016</u>	<u>80,0%</u>

Estes resultados correspondem às expectativas iniciais dos alunos, uma vez que evidenciam um ensino mais adequado ao seu perfil, menos teorizado e mais prático, uma vez que permitem a conclusão da escolaridade obrigatória em menos tempo e promovem uma inserção mais rápida no mercado de trabalho. Estas taxas de sucesso, apesar de elevadas, ficaram, no entanto, distantes do êxito total.

As entrevistas aos diretores dos cursos e aos diretores das turmas permitiram concluir que os cursos vocacionais são opções adequadas aos alunos marcados pelo insucesso escolar e por alguma rejeição ao designado ensino regular. Das narrativas proferidas, destaca-se “... que os cursos vocacionais para além de comportarem uma acentuada carga horária vocacional em contexto escolar têm um estágio vocacional com uma carga horária prática muito valorizada pelos alunos ...” (PA1, PA2), mas também porque “... necessitam de menos tempo para completarem a escolaridade obrigatória dos 12 anos ...” (PA1, PA2, DA1 e DB1). Salienta-se que o ensino vocacional secundário é de 2 anos, enquanto as restantes opções são de 3 anos, a fim de poderem obter a equivalência ao 12º ano. Os professores consideram que se trata de uma “... via de ensino virada para a inserção dos alunos no mundo do trabalho ... (PA1, PA2, DA1 e DA2). Pensam também que este tipo de ensino não tem um currículo adequado ao nível da formação científica-humanística, pelo que dificilmente permite aos alunos continuarem estudos mais avançados, quando referem “... que são cursos com grandes lacunas ao nível dos conteúdos teóricos que dificultam a progressão destes alunos para níveis de estudo superiores (PA2, DA1, DA2 e DB1).

Os professores que lecionaram no ensino vocacional avaliam-no, no entanto, positivamente, porque consideram que a forte componente vocacional motiva os alunos que não gostam de estudar a manterem-se na escola. Se estas opções não existissem, provavelmente muitos destes alunos abandonariam a escola precocemente. Consideram que esta via de ensino é uma boa estratégia para “obrigar” os alunos a completar a escolaridade obrigatória, embora reconheçam não ser fácil trabalhar com alunos que não gostam de estudar, pelo que só a utilização de estratégias práticas de trabalho, quer em contexto de sala de aula quer nas atividades e projetos, permitem motivá-los para o reconhecimento que devem dar à importância e à qualidade do seu trabalho, para que se sintam mais reconhecidos e passem assim a dar valor ao trabalho que realizam. Em geral, estes alunos caracterizam-se “... por uma enorme falta de valor e de importância que dão à escola e aos trabalhos escolares; por uma incapacidade, para muitos quase primária, de despenderem qualquer esforço nas tarefas necessárias para adquirirem os conhecimentos e as competências minimamente necessárias ao sucesso escolar, assim como uma inabilidade de concentração nas tarefas que lhes são pedidas nas aulas ...” (PA1, PA2 e DB1).

Por outro lado, os diretores de curso e de turma têm a percepção que os professores que não lecionam o ensino vocacional possuem uma opinião negativa desta formação, dado que a relacionam com outras formações escolares, normalmente com aquelas que são frequentadas por alunos com falta de hábitos de estudo e atitudes de indisciplina em sala de aula. Na sua perspectiva, os colegas consideram que esta formação de ensino para além de simplificadora e redutora no seu currículo académico não desenvolve as competências necessárias a um técnico profissional de nível III, como acontece com os cursos profissionais. Não compreendem a existência de duas formações semelhantes, embora com objetivos diferentes e o mesmo nível de formação, mas que têm durações diferentes. Os dados recolhidos permitem concluir, por fim, que no ponto de vista dos entrevistados, os professores que não lecionam o ensino vocacional consideram que estes cursos nem sempre são formações concebidas com preocupações face às necessidades profissionais do meio em que se inserem, embora correspondam a uma oferta educativa que parte dos respetivos grupos disciplinares com aprovação dos respetivos órgãos de gestão e administração.

Conclusões

O fraco nível de taxas de abandono e de insucesso apurado nos cursos em estudo, revela um impacto positivo na promoção do sucesso escolar e no combate ao abandono escolar, cumprindo-se o objetivo principal que levou à criação deste ensino para alunos com insucesso educativo repetido. Para os alunos são uma via de acesso ao mercado de trabalho, fruto da carga horária vocacional em contexto escolar e do estágio em empresa, em detrimento de outra carga horária mais centrada para o prosseguimento de estudos.

Pode-se concluir deste modo que os cursos vocacionais contribuem para que os alunos marcados pelo insucesso e com relacionamentos problemáticos se mantenham na escola, porque valorizam as suas competências e aumentam a sua autoestima. O grau de exigência revela-se adequado ao perfil destes alunos e os dados recolhidos mostram que foi possível desenvolver um conjunto de estratégias pedagógicas motivadoras. A sua duração mais curta relativamente a outras opções profissionais de nível secundário, constitui também um fator apelativo à progressão destes alunos. Também por esta razão, os cursos vocacionais não serão em princípio uma via que possibilite a progressão nos estudos, embora essa possibilidade esteja legalmente prevista, face ao menor aprofundamento dos conhecimentos teóricos relativamente a outras opções de ensino do mesmo nível. Opinião também partilhada pelos professores entrevistados, que consideram esta opção de ensino e formação por um lado adequada para a inserção dos alunos no mercado de trabalho, mas por outro desajustada para proporcionar ao aluno a prossecução de estudos de nível superior.

Apesar das suas características, os cursos vocacionais não constituem, mesmo assim, a resposta mais adequada para a pequena percentagem de alunos desistentes e com insucesso repetido. Aparentemente, necessitariam de uma oferta de ensino mais centrada na prática profissional, através do reforço do tempo de permanência dos alunos nas empresas, como acontece com o modelo o modelo dual alemão, ou de um acompanhamento individualizado que lhes permitisse obter aprovação às disciplinas da componente teórica. Estes alunos caracterizam-se com frequência pelos problemas de comportamento e/ou transtornos emocionais, resultantes de contextos familiares multiproblemáticos, e de contextos sociais desfavorecidos, que exigem estratégias de ensino específicas, do tipo que os cursos vocacionais representam, e um período mais longo para se garantir o sucesso dos seus percursos educativos.

A opção política, recentemente adotada em Portugal, de descontinuar o Ensino Vocacional, após a entrada de um governo em funções, permite questionar se não se está, uma vez mais, perante

uma mudança sem uma avaliação aprofundada dos processos e dos resultados dos cursos, que pudesse justificar a tomada de decisão. Face ao exposto, pode-se questionar, legitimamente, se as ofertas de ensino entretanto implementadas não correrão igualmente o risco de serem subitamente descontinuadas. Este contínuo sobressalto legislativo, que se traduz na ânsia de reformar a herança do passado, não contribui para a seriedade e fundamentação que deve pautar a decisão relativa aos tipos de ensino profissional e à oferta educativa.

Referências

- Avaliação dos Cursos Vocacionais* (documento síntese). Anos letivos 2012/13, 2013/14 e 2014/15. Ministério da Educação e Ciência.
- BIBB, Federal Institute for Vocational Training (2015). *Results of BiBB Cost-Benefit Survey 2012/13*, BiBB Report 1/2015. BiBB.
- BMBF-Federal Ministry of Education and Research (2011). *Berufsbildungsbericht 2011*. BMBF.
- Conselho Nacional de Educação (2014). *Ensino e formação profissional dual, relatório técnico*. Lisboa: CNE.
- Creswell, J. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (2.ed.). Bookman.
- Decreto-Lei n.º 102/84, de 29 de março. Estabelece o regime jurídico da formação profissional inicial de jovens em regime de aprendizagem, definindo o contrato, as normas, prestação, organização, controle e funcionamento da referida aprendizagem.
- Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro. Cria as escolas profissionais no âmbito do ensino não superior. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei 286/89, de 29 de agosto. Aprova os planos curriculares dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei 205/96, de 25 de outubro. Aprova o novo regime jurídico de aprendizagem.
- Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto. Regula o regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos e estabelece medidas que devem ser adotadas no âmbito dos percursos escolares dos alunos para prevenir o insucesso e o abandono escolares.
- Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. Procede à terceira alteração ao [Decreto-Lei n.º 139/2012](#), de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.
- Direção Geral de Estatísticas da Educação e da Ciência (2015). *Educação em Números (2014)*. DGEEC.
- Euler, D. (2013). *Germany's dual vocational training system: A model for other countries?* Bertelsmann Stiftung.
- EURYDICE. (2014). *Structure of European education systems 2014/15: Schematic diagrams*. Author.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O inquérito: Teoria e prática*. Celta Editora.
- Hippach-Schneider, U., & Krause, M. C. Woll. (2007). *Vocational education and training in Germany*. CEDEFOP Panorama Series 138. CEDEFOP.
- International Standard Classification of Education - CITE/ISCED* (2011).
- Koudahi, P. D. (2010). Vocational education and training: Dual education and economic crises. *Social and Behavioral Sciences*, 9, 1900-1905.
- Martins, S. B. (2015). *A intervenção social e escolar em jovens que frequentam cursos vocacionais e profissionais em escolas de Castelo Branco e Idanha-a-Nova*. (Dissertação de Mestrado em Intervenção Social e

- Escolar). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco.
- Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho. Regula o Quadro Nacional de Qualificações e define os descritores para a caracterização dos níveis de qualificação nacionais.
- Portaria n.º 292-A/2012, de 26 de setembro. Cria uma experiência-piloto de oferta formativa de cursos vocacionais no ensino básico no ano letivo de 2012-2013 e regulamenta os termos e as condições para o seu funcionamento.
- Portaria n.º 276/2013, de 23 de agosto. Cria uma experiência-piloto de oferta formativa de cursos vocacionais de nível secundário a partir do ano letivo de 2013-2014 e regulamenta as normas de organização, funcionamento, avaliação e certificação desta oferta específica.
- Solga, H. (2009). *Der Blick nach vorn: Herausforderungen and as Deutsche Ausbildungssystem. Discussion Paper SP I 2009-507*. WZB.

Sobre os Autores

António Pinto

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa

Email: antoniobmpinto@gmail.com

Doutor em Educação e Investigador do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED) da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0307-8631>

Fernando Rodrigues Silva

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa

Email: fernandomfrsilv@gmail.com

Doutor em Educação e Investigador do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED) da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7287-1268>

Paulo Delgado

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

Email: pdelgado@ese.ipp.pt

Doutor em Ciências da Educação e Professor Adjunto na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6977-8214>

Fernando Diogo

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

Email: fdiogo@ese.ipp.pt

Investigador no InED, Escola Superior de Educação do Porto/CIEC, Universidade do Minho, Doutor em Ciências da Educação e Professor Adjunto na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Sobre os Editores

Ângelo R. de Souza

NuPE / UFPR - Brasil

Email: angelo@ufpr.br

Professor e investigador no Núcleo de Políticas Educacionais e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Brasil. Bolsista Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Brasil.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0246-3207>

Sebastián Donoso Diaz

IIDE / UTalca - Chile

Email: sdonos@utalca.cl

Professor Titular do Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Educacional da Universidade de Talca (Chile), especialista em política e gestão da educação. Áreas de investigação: Políticas educacionais; mudanças na gestão e novas modalidades do Estado na Educação; Financiamento da educação pública.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4744-531X>

Joaquín Gairin Sallán

Universitat Autònoma de Barcelona - Espanha

Professor Catedrático de Didática e Organização Escolar na Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha. Dirige projetos sobre desenvolvimento social e educacional, desenvolvimento organizacional, processos de mudanças educativas, liderança, avaliação de programas e instituições.

Email: joaquin.gairin@uab.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2552-0921>

Dossiê Especial
Políticas para a Gestão da Educação Pública Obrigatória na Iberoamérica

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 28 Número 40

16 de março de 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Geovana Mendonça Lunardi

Mendes Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendía**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Cesar Lorenzo Rodriguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Paula Razquin**, **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **Maria Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Claudio Almonacid
Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega
Universidad Autónoma de la
Ciudad de México
Xavier Besalú Costa
Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia
Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad
Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación,
México

Gabriela de la Cruz Flores
Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes
Universidad Iberoamericana,
México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,
México

Pedro Flores Crespo Universidad
Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli
Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco
Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa
Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé
Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez
Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,
Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra Universidad de
Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves
Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores
Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas
Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez
Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto
Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé, Universidad
de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya
Universidad Iberoamericana,
México

Ernesto Treviño Ronzón
Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal
Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells
Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman
Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco
Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: Audrey Amrein-Beardsley

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro
San Diego State University

Gary Anderson
New York University

Michael W. Apple
University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale
University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner
Arizona State University
Henry Braun Boston College

Casey Cobb
University of Connecticut

Arnold Danzig
San Jose State University

Linda Darling-Hammond
Stanford University

Elizabeth H. DeBray
University of Georgia

David E. DeMatthews
University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center
for Education Research & Policy

John Diamond
University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo
Albert Shanker Institute

Sherman Dorn
Arizona State University

Michael J. Dumas
University of California, Berkeley

Kathy Escamilla
University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion
University of the Negev

Melissa Lynn Freeman
Adams State College

Rachael Gabriel
University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University
of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass
Arizona State University

Ronald Glass University of
California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross
University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California
State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt
University of North Carolina
Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester
Indiana University

Amanda E. Lewis University of
Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana
University

Christopher Lubienski Indiana
University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis
University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses
University of Colorado, Boulder

Julianne Moss
Deakin University, Australia

Sharon Nichols
University of Texas, San Antonio

Eric Parsons
University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton
University of Kentucky

Susan L. Robertson
Bristol University

Gloria M. Rodriguez
University of California, Davis

R. Anthony Rolle
University of Houston

A. G. Rud
Washington State University

Patricia Sánchez University of
University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of
California, Berkeley

Jack Schneider University of
Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist
University of Maryland

Benjamin Superfine
University of Illinois, Chicago

Adai Tefera
Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres
Michigan State University

Tina Trujillo
University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller
University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol
University of Connecticut

John Weathers University of
Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley
Center for Applied Linguistics

John Willinsky
Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth
University of South Florida

Kyo Yamashiro
Claremont Graduate University

Miri Yemini
Tel Aviv University, Israel