

Preparação e Aptidão Percecionada no Ensino Superior em Portugal
Preparation and Perceived Aptitude in Higher Education in Portugal

Hugo Carvalho¹ , Ricardo Pocinho² , Sonia Casillas-Martín³ ,
Francisco García-Peñalvo³ 

¹ Higher Institute of Information and Administration Sciences of Aveiro, Portugal

² Leiria Polytechnic Institute - CICS.NOVA, Portugal

³ University of Salamanca, Spain

Corresponding author: Hugo Carvalho hmc@iscia.edu.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3274-5571>

DOI: <https://doi.org/10.29073/e3.v12i1.1055>

Received: 25/02/2026 | **Accepted:** 25/04/2026 | **Published:** 14/06/2026

RESUMO

A transição do ensino secundário para o ensino superior é um momento crítico na trajetória educativa em Portugal, num cenário de diversificação de vias e de reformas na formação vocacional. Este estudo analisa a associação entre a via de conclusão do secundário e, no momento de ingresso, as percepções de preparação e o sentimento de aptidão entre estudantes do Ensino Científico-Humanístico e do Ensino Profissional. Com base numa amostra nacional de 1.044 estudantes já matriculados no ensino superior, aplicaram-se testes de associação e comparação entre grupos (Qui-quadrado e Mann-Whitney) e modelos de regressão logística binária e ordinal. Os resultados sugerem que estudantes do Ensino Profissional apresentam maior probabilidade de reportar preparação “totalmente adequada” (OR = 2.17) e de se sentirem “totalmente aptos” (OR = 1.79), ainda que com efeitos pequenos. Em contraste, estudantes do Ensino Científico-Humanístico concentram mais respostas nas categorias intermédias, sinalizando percepções menos positivas e maior ambivalência inicial. À luz de relatórios da OECD, European Commission, Eurydice e Cedefop, discutem-se implicações para políticas educativas, com ênfase na orientação escolar e na articulação entre níveis de ensino. Conclui-se que a via secundária se associa à vivência subjetiva da transição para o ensino superior, embora com magnitude limitada

Palavras-chave: Ensino secundário, ensino profissional, ensino científico-humanístico, transição educativa, preparação académica, ensino superior, Portugal

ABSTRACT

The transition from upper secondary education to higher education is a critical moment in students' educational trajectories in Portugal, within a context of diversified pathways and ongoing reforms in vocational training. This study examines the association between the type of secondary education pathway completed and, now of entry into higher education, students' perceived preparation and sense of aptitude among those from Scientific Humanistic and Vocational Education tracks. Based on a national sample of 1,044 students already enrolled in higher education, we applied association and group comparison tests (Chi square and Mann-Whitney), as well as binary and ordinal logistic regression models. The results suggest that students from Vocational Education show a higher probability of reporting “fully adequate” preparation (OR = 2.17) and of feeling “fully capable” (OR = 1.79), although with small effect sizes. In contrast, students from the Scientific Humanistic track concentrate more frequently in intermediate response categories, indicating less positive perceptions and greater initial ambivalence. Drawing on reports from the OECD, European Commission, Eurydice and Cedefop, implications for education policy are discussed, with particular emphasis on school guidance and articulation between levels of education. Overall, the findings indicate that secondary education pathways are associated with the subjective experience of transitioning into higher education, although with limited magnitude.

Keywords: Upper secondary education, vocational education, scientific humanistic education, educational transition, academic preparation, higher education, Portugal

1. INTRODUÇÃO

A transição do ensino secundário para o ensino superior constitui um momento crítico na consolidação de trajetórias académicas e profissionais. Em Portugal, num contexto de reformas estruturais e de crescente valorização do Ensino Profissional, torna-se decisivo compreender de que modo as vias de formação condicionam a perceção de preparação e o sentimento de aptidão no ingresso ao ensino superior. A OECD (2025) observa que, apesar do aumento da participação no ensino superior, persistem desigualdades na forma como os estudantes avaliam a própria prontidão, sugerindo que o capital académico prévio e a natureza da via secundária permanecem determinantes na experiência de transição.

A *European Commission* (2025) enquadra esta passagem como particularmente exigente para estudantes provenientes de percursos profissionalizantes, historicamente atravessados por barreiras institucionais e percecionais no acesso e na integração. Contudo, esse diagnóstico não é linear. O Cedefop (2024) evidencia que percursos profissionais ancorados em componentes tecnológicas e práticas podem fortalecer a confiança na entrada, reconfigurando a ideia de desvantagem como um fenómeno contingente ao modo como competências são adquiridas e reconhecidas. A Eurydice (2025) acrescenta que políticas de flexibilização e reforço da orientação vocacional têm contribuído para reduzir disparidades estruturais entre vias, embora persistam diferenças em dimensões subjetivas autoconfiança, perceção de preparação e sentimento de aptidão que tendem a influenciar a adaptação académica. Em linha com este quadro, sínteses recentes em publicações internacionais (incluindo trabalhos reunidos na MDPI, 2025) indicam que estudantes de vias profissionais podem reportar maior sensação de prontidão em contextos mais aplicados, coexistindo com perceções de lacunas quando confrontados com exigências mais abstratas e teóricas.

Apesar deste debate, permanece limitada a evidência empírica portuguesa que compare diretamente estudantes do Ensino Científico-Humanístico e do Ensino Profissional na transição para o ensino superior a partir de indicadores subjetivos. Grande parte das análises privilegia métricas objetivas acesso e desempenho, deixando relativamente subexplorada a dimensão percecional que pode condicionar o ajustamento e o bem-estar no início do percurso académico. Assim, este estudo é guiado por duas questões de investigação: (RQ1) em que medida, estudantes do Ensino Científico-Humanístico e do Ensino Profissional diferem na perceção de preparação atribuída ao ensino secundário para o ingresso no ensino superior; e (RQ2) em que medida diferem no sentimento de aptidão no momento de entrada. A partir destas questões, testa-se a expectativa de que estudantes do Ensino Profissional reportem níveis mais elevados em ambas as dimensões, embora com magnitude pequena. Esta perceção de preparação e sentimento de aptidão podem ser enquadrados no âmbito da *Human Capital Theory*, na medida em que representam investimentos em competências que influenciam a empregabilidade futura e o desenvolvimento de uma postura empreendedora, nomeadamente através de maior persistência e capacidade de gerir incertezas.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A passagem do ensino secundário para o ensino superior pode ser entendida como um processo de ajustamento académico e social no qual crenças motivacionais e recursos acumulados antes do ingresso influenciam decisões de candidatura, expectativas, persistência e desempenho no primeiro ano. Em termos clássicos, a persistência é sensível

ao grau de integração académica e social no novo contexto (Tinto, 1975) e, em paralelo, escolhas e esforço são moldados por crenças de competência e de controlo percebido, em particular autoeficácia e expectativas de sucesso (Bandura, 1977; Eccles & Wigfield, 2002). Para efeitos empíricos, importa distinguir dois constructos frequentemente colapsados no discurso político: percepção de preparação e sentimento de aptidão. A percepção de preparação remete para uma avaliação subjetiva de prontidão face a tarefas e exigências típicas do ensino superior (por exemplo, métodos de estudo, escrita académica, avaliação), enquanto o sentimento de aptidão expressa uma crença de capacidade para ter sucesso no novo contexto, conceptualmente próxima da autoeficácia académica e/ou de componentes do auto-conceito académico (Bandura, 1977; Marsh & Shavelson, 1985). Esta distinção é crucial porque estudantes podem reportar prontidão elevada em domínios aplicados e, simultaneamente, reservas perante exigências teóricas, produzindo perfis assimétricos de confiança e preparação percebida. Esta distinção ganha particular relevância quando se considera o contributo destas crenças para o desenvolvimento de competências transversais associadas à empregabilidade e ao *entrepreneurial mindset* no contexto da gestão do ensino superior.

Neste quadro, o caso português é particularmente relevante pela coexistência de vias secundárias com finalidades diferenciadas: o Ensino Científico-Humanístico tende a privilegiar uma preparação académica generalista e orientada para exigências teóricas, ao passo que o Ensino Profissional/VET enfatiza competências técnicas, aprendizagem aplicada e ligação ao trabalho. Evidência qualitativa recente em Portugal documenta precisamente esta tensão, evidenciando confiança em competências práticas coexistindo com reservas quanto à densidade teórica e ao valor percebido do ensino superior, frequentemente sob constrangimentos financeiros e sob influência de redes familiares e de pares com menor experiência educativa (Tavares et al., 2024; Antunes et al., 2026). Este padrão sugere que a via pode influenciar a transição por mecanismos diferenciados, reforçando crenças de competência em tarefas contextualizadas sem garantir, necessariamente, a mesma confiança perante exigências teóricas, e que a prontidão percebida pode depender do grau de congruência entre a preparação adquirida e o tipo de exigência do curso de ingresso.

A literatura empírica sobre o primeiro ano universitário reforça a relevância destes mecanismos motivacionais e de ajustamento. Estudos com estudantes do primeiro ano mostram associações sistemáticas entre autoeficácia académica, autorregulação/engajamento e resultados académicos, incluindo indicadores de desempenho e intenção de persistir, sugerindo que crenças de competência e ajustamento são substantivas e não meramente “percepções” (van Rooij et al., 2018; Fokkens-Bruinsma et al., 2021). No domínio VET, evidência recente indica que a autoeficácia varia significativamente entre programas e contextos de aprendizagem, reforçando a heterogeneidade interna das vias e a necessidade de medir diretamente prontidão e aptidão percecionadas, em vez de inferi-las a partir de rótulos institucionais (de Groot et al., 2025). Em simultâneo, a evidência não suporta uma “vantagem” linear do VET na progressão para o ensino superior: há sinais de efeitos de *tracking*, restrições informacionais e escolhas condicionadas, com concentração desproporcional em instituições e áreas menos prestigiadas, para além de diferenças de preparação (Hoelscher et al., 2008). Assim, mesmo quando percursos vocacionais fortalecem competências aplicadas e confiança em tarefas contextualizadas, podem persistir barreiras estruturais que condicionam decisões de prosseguir estudos, opções de curso/instituição e antecipações sobre exigências académicas; no caso português, esta leitura é compatível com evidência qualitativa que destaca pressões económicas, percepções de irrelevância do conhecimento universitário e

limitações de capital informacional como fatores que reduzem a viabilidade percecionada da progressão no imaginário vocacional (Antunes et al., 2026).

Relatórios europeus e nacionais mantêm utilidade para contextualização macro equidade, participação e alinhamento de competências, mas a sua contribuição deve ser tratada como contextual e não como evidência explicativa. Diagnósticos recentes apontam determinantes anteriores à candidatura, incluindo resultados prévios, condições financeiras e informação/orientação, justificando a relevância do problema e a plausibilidade de co-variáveis como género, recursos socioeconómicos e área do curso (OECD, 2025; European Commission, 2025). Contudo, estes instrumentos operam tipicamente com indicadores agregados e definições heterogéneas, pelo que a inferência sobre mecanismos e diferenças percecionais exige evidência empírica primária.

Deste modo, o gap em Portugal não se reduz à escassez de estudos, mas à falta de evidência quantitativa comparativa, em amostras amplas, que confronte diretamente estudantes do Ensino Científico-Humanístico e do Ensino Profissional na transição para o ensino superior com indicadores subjetivos explicitamente definidos (perceção de preparação versus aptidão percecionada) e com controlo de fatores de base. A evidência qualitativa clarifica mecanismos autoeficácia prática, reservas teóricas e barreiras económicas e informacionais, mas raramente quantifica padrões e probabilidades relativas de avaliações elevadas (Tavares et al., 2024; Antunes et al., 2026). Assim, o presente estudo posiciona-se como teste empírico comparativo focado em dois resultados percecionais centrais, interpretando diferenças entre vias à luz de um enquadramento motivacional e de ajustamento (Bandura, 1977; Eccles & Wigfield, 2002; Marsh & Shavelson, 1985; Tinto, 1975) e discutindo implicações para intervenções orientadas a perfis, incluindo reforço de competências teóricas e literacias académicas quando necessário, consolidação de oportunidades aplicadas, e mitigação de barreiras informacionais e financeiras, em linha com a agenda europeia para equidade e sucesso no ensino superior (OECD, 2025; European Commission, 2025).

3. METODOLOGIA

Foi conduzido um estudo quantitativo, transversal e observacional, com o objetivo de comparar, no momento de ingresso no ensino superior, (i) a perceção de preparação atribuída ao ensino secundário e (ii) o sentimento de aptidão percebida entre estudantes provenientes do Ensino Científico-Humanístico e do Ensino Profissional. O desenho é adequado para identificar padrões de associação entre via de proveniência e resultados percecionais, não permitindo inferência causal.

Responderam ao inquérito 1.117 participantes. Para assegurar comparabilidade entre vias no contexto nacional, foram incluídos 1.044 estudantes que concluíram o ensino secundário em Portugal, tendo sido excluídos 73 respondentes que realizaram o secundário fora do país. A amostra incluiu 624 participantes do sexo feminino, 419 do sexo masculino e 1 noutra categoria; a idade média foi 21,7 anos (amplitude 17–71). Em termos de via secundária, 725 participantes provinham do Ensino Científico-Humanístico, 297 do Ensino Profissional e 22 assinalaram outras vias; 906 frequentaram escolas públicas e 138 privadas. A maioria encontrava-se entre o 1.º e o 3.º ano do ensino superior, e 146 reportaram já ter frequentado anteriormente outra instituição de ensino superior. A amostragem foi não probabilística por conveniência, pelo que a generalização deve ser interpretada com cautela e circunscrita a estudantes já matriculados no ensino superior. Este ponto é particularmente importante porque o estudo não estima probabilidades de ingresso no ensino superior entre diplomados do secundário; estima, antes, associações entre via de proveniência e perceções

no subconjunto que efetivamente ingressou, o que pode introduzir viés de seleção (por exemplo, diferenças de composição entre vias nos que entram).

Os dados foram recolhidos através de um questionário online autoaplicado, composto por variáveis sociodemográficas e de percurso escolar (via de ensino, tipo de escola e historial académico), um item sobre perceção de preparação para o ensino superior, um item sobre sentimento de aptidão no momento de ingresso e campos abertos complementares utilizados apenas para caracterização e verificação de consistência. A perceção de preparação foi medida pelo item “Considera que o ensino secundário o preparou para o ensino superior?”, numa escala ordinal de quatro níveis (1 = Nada; 2 = Pouco; 3 = Bastante; 4 = Muito). O sentimento de aptidão foi medido pelo item “Quando ingressei no ensino superior senti-me...”, igualmente numa escala ordinal de quatro níveis (1 = Nada apto; 2 = Pouco apto; 3 = Bastante apto; 4 = Muito apto). Optou-se por itens únicos por se tratar de um inquérito de aplicação ampla e de baixo ónus para os participantes; reconhece-se, contudo, que itens únicos não permitem estimar fiabilidade interna e podem reduzir precisão psicométrica, pelo que a interpretação se centra em padrões de associação e não em mensuração exaustiva dos constructos.

As respostas às variáveis principais foram codificadas como ordinais (1–4) para comparações entre grupos e modelação ordinal. Para testar o padrão de resposta no extremo superior, foram construídas variáveis binárias contrastando a categoria máxima (4) versus todas as restantes (1–3), utilizadas em regressões logísticas binárias. A via de proveniência no secundário foi tratada como variável explicativa principal, distinguindo Ensino Científico-Humanístico e Ensino Profissional; as respostas assinaladas como “outras vias” foram descritas na caracterização, mas excluídas das comparações inferenciais para preservar comparabilidade entre grupos. O tratamento de omissões seguiu uma estratégia complete-case nas variáveis principais, com exclusão apenas quando havia *missing* em preparação e/ou aptidão, e retenção quando a omissão ocorria em variáveis secundárias não utilizadas nas análises principais; o N efetivo de cada teste e modelo é reportado na secção de Resultados. A preparação do conjunto de dados incluiu ainda normalização limitada de campos abertos para reduzir variação ortográfica e permitir inspeção de consistência, bem como verificação de inconsistências lógicas, mantendo-se apenas os casos em que a inconsistência era compatível com lapsos de preenchimento não substantivos.

O questionário foi divulgado através de canais institucionais e redes digitais associadas a estudantes e instituições do ensino superior (por exemplo, *mailing lists*, redes sociais de associações estudantis e grupos informativos dirigidos a candidatos e estudantes), com o objetivo de alcançar estudantes matriculados no ensino superior que tivessem concluído o secundário em Portugal e que representassem ambas as vias. A participação foi voluntária, anónima e não remunerada, tendo sido obtido consentimento informado antes do início do inquérito mediante confirmação explícita de leitura e concordância com a participação, com possibilidade de abandono a qualquer momento.

A estratégia de análise estatística foi definida a priori e implementada em software estatístico apropriado, adotando-se testes bicaudais e um nível de significância de $\alpha = 0,05$. As distribuições de resposta por via foram comparadas com testes de associação para variáveis categoriais (Qui-quadrado), reportando tamanho de efeito através de Cramér's V. Para comparar a localização ordinal entre grupos, aplicaram-se testes não paramétricos (Mann-Whitney), com reporte de tamanho de efeito (r), quando aplicável. Para modelação, estimaram-se regressões logísticas binárias para a probabilidade de resposta na categoria máxima (4 vs 1–3) e regressões logísticas ordinais para a variação ao longo da escala

completa (1–4). As estimativas foram reportadas como razões de odds (OR), intervalos de confiança a 95% e níveis de significância. O pressuposto de odds proporcionais (proportional odds) foi avaliado através de um procedimento formal disponibilizado pelo software; caso a proporcionalidade não fosse suportada, estavam previstas análises de sensibilidade adequadas a dados ordinais, incluindo modelos com relaxamento do pressuposto ou abordagem multinomial, preservando a comparação entre vias como foco principal. Para reduzir viés por composição, as regressões foram estimadas em duas etapas: um modelo não ajustado (via como preditor único) e um modelo ajustado por covariáveis de base disponíveis no questionário, incluindo idade, sexo, tipo de escola (pública/privada), ano de frequência no ensino superior e historial de frequência prévia noutra instituição de ensino superior. Os resultados foram interpretados como associações, condicionais ao desenho transversal e ao processo amostral.

O estudo respeitou princípios éticos aplicáveis a investigação com seres humanos, incluindo confidencialidade, voluntariedade e minimização de risco. Não foram recolhidos dados identificáveis (por exemplo, nome, contactos ou número de aluno) e os participantes puderam abandonar o questionário a qualquer momento. As instituições AEVA e ISCIA analisaram o protocolo e confirmaram por escrito que, dada a natureza anónima, não interventiva e não sensível da recolha, o estudo se enquadrava em critérios de isenção de revisão ética formal.

4. RESULTADOS

As análises foram conduzidas em R (v4.3) e IBM SPSS Statistics (v29). Para responder ao objetivo comparativo, adotou-se uma estratégia multimétodo, combinando descrição das distribuições categoriais, testes de associação e comparação ordinal e modelação (binária e ordinal), de modo a captar simultaneamente diferenças na distribuição das respostas, deslocamentos ao longo da escala e variação na probabilidade de seleção da categoria máxima.

4.1 PERCEÇÃO DE PREPARAÇÃO ATRIBUÍDA AO ENSINO SECUNDÁRIO

Na variável *perceção de preparação* (“Considera que o ensino secundário o preparou para o ensino superior?”), as distribuições evidenciaram maior concentração do Ensino Científico-Humanístico nas categorias intermédias, enquanto o Ensino Profissional apresentou maior proporção na categoria máxima. Em particular, a resposta “Sim, totalmente” foi selecionada por 8,7% dos estudantes do Científico-Humanístico (63/725) e por 17,5% dos estudantes do Profissional (52/297). Nas restantes categorias, observaram-se as seguintes proporções: “Não, de maneira nenhuma” (11,9% vs 13,5%), “Só para uma pequena parte das disciplinas” (48,4% vs 42,4%) e “Sim, na maioria das disciplinas” (31,0% vs 26,6%). O teste de associação indicou diferenças estatisticamente significativas entre vias, $\chi^2(3) = 18,02$, $p = 0,000437$, com V de Cramer = 0,133, sugerindo efeito pequeno. Contudo, a comparação ordinal entre grupos por Mann-Whitney não atingiu significância estatística ($U = 101\,183,5$, $p = 0,105$), apesar de a média ordinal ter sido ligeiramente superior no grupo Profissional (2,48 vs 2,37). Em termos substantivos, estes resultados sugerem que as diferenças na preparação se expressam sobretudo na cauda superior da distribuição (categoria máxima), mais do que numa deslocação consistente ao longo de toda a escala.

4.2 SENTIMENTO DE APTIDÃO NO INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR.

Na variável *sentimento de aptidão* (“Quando ingressei no ensino superior senti-me...”), observou-se um padrão análogo, com maior concentração do Científico-Humanístico em categorias intermédias e maior concentração do Profissional nas categorias superiores. A resposta “Totalmente apto” foi selecionada por 10,0% dos estudantes do Científico-Humanístico (72/720) e por 16,6% do Profissional (49/296). Adicionalmente, a categoria

“Muito apto” foi mais frequente no Profissional (47,6% vs 42,6%), enquanto “Pouco apto” foi mais frequente no Científico-Humanístico (42,1% vs 31,8%); “Nada apto” foi pouco frequente em ambos (5,3% vs 4,1%). A associação entre via e distribuição de respostas foi estatisticamente significativa, $\chi^2(3) = 15,12$, $p = 0,00172$, com V de Cramer = 0,122, também indicando efeito pequeno. Ao nível ordinal, verificou-se diferença estatisticamente significativa entre vias ($U = 91\,838,5$, $p < 0,001$), com média ordinal superior no Ensino Profissional (2,77 vs 2,57), sugerindo uma deslocação mais consistente para categorias mais elevadas ao longo da escala.

4.3 CONTRASTE DO EXTREMO SUPERIOR E MODELAÇÃO ORDINAL.

Para captar especificamente o polo superior de avaliação, analisou-se a dicotomização categoria máxima (4) vs restantes (1–3). Nesta leitura, estudantes do Ensino Profissional evidenciaram maior propensão para selecionar a categoria máxima em ambas as variáveis. Em preparação, a OR bruta (a partir das contagens observadas) para responder “Sim, totalmente” foi 2,23, IC95% [1,50; 3,31]. Em aptidão, a OR bruta para responder “Totalmente apto” foi 1,79, IC95% [1,21; 2,64]. Estas estimativas brutas são substantivamente consistentes com as estimativas obtidas em regressão logística binária não ajustada reportadas nas tabelas, reforçando a robustez do contraste no extremo superior. Na regressão logística ordinal (escala completa 1–4), o efeito da via não foi estatisticamente significativo para preparação (coef. = 0,206, $p = 0,115$), enquanto foi significativo e positivo para aptidão (coef. = 0,493, $p < 0,001$), indicando maior probabilidade de estudantes do Ensino Profissional se posicionarem em categorias mais elevadas ao longo da escala. O pressuposto de odds proporcionais foi avaliado no diagnóstico do modelo e, atendendo à possibilidade de padrões distintos ao longo dos pontos de corte em modelos ordinais, a interpretação foi efetuada em triangulação com os testes não paramétricos e com os contrastes binários no extremo superior, assegurando consistência substantiva entre abordagens.

4.4. TABELAS

A Tabela 1 revela a distribuição das respostas sobre a preparação para o Ensino Superior: os alunos de Ensino Profissional manifestam uma maior proporção de respostas na categoria mais positiva (Sim, totalmente: 17,5%) em relação aos de Ensino Regular (8,7%), enquanto os Regular reportam maiores percentagens nas categorias intermédias, sobretudo só para uma pequena parte das disciplinas.

Tabela 1 - Distribuição das respostas, Preparação para o Ensino Superior

Categoria	N Regular	% Regular	N Profissional	% Profissional
Não, de maneira nenhuma	86	11,9	40	13,5
Só para uma pequena parte das disciplinas	351	48,4	126	42,4
Sim, na maioria das disciplinas	225	31,0	79	26,6
Sim, totalmente	63	8,7	52	17,5

A Tabela 2 mostra a distribuição das respostas sobre o sentimento ao ingressar no Ensino Superior: o grupo Profissional concentra uma maior proporção nas categorias mais elevadas (Muito apto e Totalmente apto): 47,5% e 16,5% versus 42,3% e 9,9% para o Regular, ilustrando maior conforto e confiança no ingresso.

Tabela 2 - Distribuição das respostas, Sentimento ao Ingresso no Ensino Superior

Categoria	N Regular	% Regular	N Profissional	% Profissional
Nada apto	38	5,3	12	4,1
Pouco apto	303	42,1	94	31,8
Muito apto	307	42,6	141	47,6
Totalmente apto	72	10,0	49	16,6

A Tabela 3 apresenta os resultados dos testes de qui-quadrado: ambas as variáveis ('Preparação' e 'Sentimento') exibem associações significativas com o tipo de ensino ($p < 0,01$ e $p < 0,05$ respetivamente), com índices de V de Cramer na faixa de efeito pequeno (0,124–0,133), indicando que as distribuições de categorias diferem de forma relevante entre Regular e Profissional.

Tabela 3 - Qui-quadrado, Associação entre tipo de ensino e respostas

Variável	χ^2	p	V de Cramer
Preparação	18,02	0,000437	0,133
Sentimento	15,12	0,00172	0,122

Na Tabela 4, os resultados da ANOVA unifatorial demonstram que, embora exista uma leve tendência de maior média na avaliação de preparação pelo grupo Profissional, apenas a variável 'Sentimento' atinge significância estatística clara ($p < 0,001$), confirmando diferenças entre grupos na sensação de aptidão no ingresso.

Tabela 4 - Mann-Whitney e ANOVA (escalas codificadas 1–4)

Variável	U (MW)	p (MW)	Média Regular	Média Profissional	F (ANOVA)	p(ANOVA)
Preparação	101 183,5	0,105	2,37	2,48	3,64	0,0567
Sentimento	91 838,5	0,000176	2,57	2,77	13,92	0,000202

A Tabela 5 resume os modelos de regressão logística binária, demonstrando que ser do grupo Profissional aumenta a probabilidade de registar as respostas extremas positivas: as odds multiplicam por aproximadamente 0.775 na 'Preparação' ($p < 0,001$) e por 0.580 no 'Sentimento' ($p < 0,004$), evidenciando o impacto positivo da educação profissional na perceção de completa preparação e aptidão.

Tabela 5 - Regressão Logística Binária, Categoria máxima vs. restantes

Modelo	Coef. (Prof)	p	Odds Ratio
Preparação ("Sim, totalmente")	0,775	$< 0,001$	2,17
Sentimento ("Totalmente apto")	0,580	0,004	1,79

Na Tabela 6, os coeficientes estimados nos modelos de regressão logística ordinal confirmam a tendência: apenas o modelo de 'Sentimento' é significativamente diferente de zero (coef = 0,493, $p < 0,001$), o que reforça que os Profissionais se situam em categorias superiores de aptidão. Para 'Preparação' o coeficiente não alcança significância ($p = 0,115$), espelhando a nuance dos achados em que os efeitos são mais pronunciados nas extremidades da distribuição.

Tabela 6 - Regressão Logística Ordinal, Escala completa (1-4)

Modelo	Coef. (Prof)	p
Preparação	0,206	0,115
Sentimento	0,493	< 0,001

No conjunto, os resultados indicam associações estatisticamente significativas entre via e perceções no ingresso ao ensino superior, mas de magnitude pequena ($V \approx 0,12-0,13$). A evidência é mais consistente para aptidão percebida, onde se observa deslocação ao longo da escala e efeito positivo no modelo ordinal. Em preparação, as conclusões dependem do nível de análise: as diferenças são mais visíveis na categoria máxima (contraste binário) do que na ordenação/escala completa, sugerindo heterogeneidade nos perfis percecionais entre vias e uma diferenciação mais marcada no polo superior de avaliação.

5. DISCUSSÃO

Os resultados evidenciam diferenças sistemáticas entre estudantes provenientes do Ensino Científico-Humanístico e do Ensino Profissional em Portugal, tanto na preparação percecionada atribuída ao ensino secundário como, de forma mais robusta, no sentimento de aptidão no ingresso no ensino superior. A interpretação destes padrões deve ser calibrada por duas cautelas centrais. Primeiro, as magnitudes observadas são pequenas (V de Cramer $\approx 0,12-0,13$), o que sugere diferenças relevantes ao nível do sistema e da experiência de transição, mas insuficientes para sustentar leituras deterministas ao nível individual. Segundo, a amostra integra apenas estudantes que efetivamente ingressaram no ensino superior, pelo que os resultados descrevem perceções entre ingressantes e podem refletir mecanismos de seleção e composição diferencial por via, aspeto particularmente discutido na literatura sobre transições do ensino profissional para o ensino superior (Hoelscher et al., 2008; OECD, 2025). Ainda assim, a convergência entre descrições, testes e modelos sustenta a consistência interna do padrão identificado.

No que respeita à preparação percecionada, o contraste entre vias manifesta-se sobretudo no polo superior da distribuição, sem evidência de uma deslocação robusta ao longo de toda a escala. Embora a associação global entre via e distribuição seja significativa (χ^2 e V reportados na secção de Resultados), as análises que captam a escala completa não confirmam diferenças consistentes, ao passo que o foco na categoria máxima evidencia um diferencial claro a favor do Ensino Profissional. Este perfil diferença concentrada na cauda superior sugere heterogeneidade interna dentro da via profissional, na medida em que pode estar em causa um subgrupo que se percebe como muito bem preparado, sem alteração substantiva da tendência central da distribuição. Tal leitura é compatível com o enquadramento europeu que associa o VET ao reforço de competências contextualizadas, aprendizagem orientada para problemas e ligação ao mundo do trabalho, dimensões que podem potenciar perceções de prontidão funcional, sobretudo quando existe alinhamento com cursos de matriz aplicada no ensino superior (Cedefop, 2025; European Commission, 2025). Em paralelo, estudos qualitativos em Portugal apontam para a coexistência de confiança em competências práticas e reservas quanto à preparação teórica e às literacias académicas, o que é congruente com um padrão em que apenas uma fração se posiciona no extremo superior de “total preparação” (Tavares et al., 2024; Antunes et al., 2026).

Importa, contudo, reconhecer explicações alternativas para a concentração do efeito no extremo superior. Em primeiro lugar, a diferença pode refletir seleção positiva entre estudantes do ensino profissional que ingressam no ensino superior, hipótese consistente

com evidência que descreve constrangimentos estruturais e trajetórias diferenciadas na passagem do ensino profissional para o ensino superior (Hoelscher et al., 2008). Em segundo lugar, o padrão pode ser influenciado por composição por área ou curso e tipo de instituição, fatores que podem modificar a percepção de adequação entre preparação e exigências. Em terceiro lugar, a utilização de itens únicos pode introduzir diferenças de interpretação do item e efeitos de resposta extrema. Estas possibilidades não invalidam o resultado, mas delimitam a sua interpretação e orientam futuras análises com maior granularidade, incluindo estratificação por área ou curso e modelação com variáveis contextuais adicionais.

O sentimento de aptidão apresenta um padrão mais coerente e consistente com a literatura sobre transições e ajustamento no primeiro ano. Para além da associação global, observa-se deslocação ao longo da escala e efeito positivo no modelo ordinal, bem como maior propensão para a categoria máxima no Ensino Profissional. Este resultado é teoricamente congruente com a centralidade das crenças de competência e da autoeficácia no início de trajetórias académicas, uma vez que a autoeficácia influencia o modo como os estudantes interpretam exigências, mobilizam esforço e persistem perante dificuldades (Bandura, 1977). Complementarmente, a literatura sobre integração académica e social sublinha que a adaptação ao contexto institucional e ao ecossistema de expectativas do ensino superior é determinante para persistência e sucesso, sobretudo no primeiro ano (Tinto, 1975). Evidência empírica recente reforça que autoeficácia académica, envolvimento e autorregulação se associam ao desempenho no primeiro ano, sugerindo que níveis mais elevados de confiança inicial podem constituir um recurso relevante na transição (van Rooij et al., 2018; Fokkens-Bruinsma et al., 2021). No domínio do ensino profissional, estudos indicam variação substantiva de autoeficácia entre programas, apoiando a ideia de heterogeneidade e a plausibilidade de perfis motivacionais diferenciados entre estudantes vocacionais que prosseguem estudos (de Groot et al., 2025).

Em termos teóricos, a dissociação entre preparação percecionada (efeito mais saliente no extremo superior) e aptidão percebida (efeito consistente ao longo da escala) sugere que estes constructos, embora relacionados, capturam mecanismos distintos na transição. A preparação parece mais sensível ao alinhamento entre características do percurso secundário e exigências antecipadas do curso, enquanto a aptidão reflete mais diretamente uma crença global de capacidade para enfrentar o novo contexto, compatível com o conceito de autoeficácia (Bandura, 1977). Esta distinção é consistente com abordagens que conceptualizam crenças de competência e auto-percepções como multifacetadas, recomendando cautela em colapsar dimensões distintas num único indicador de “prontidão” (Marsh & Shavelson, 1985; Eccles & Wigfield, 2002).

As implicações para política e prática devem ser proporcionais ao tamanho do efeito, privilegiando intervenções de elevado alcance e baixo custo marginal, particularmente no primeiro semestre, período frequentemente identificado como crítico para equidade e sucesso (OECD, 2025; European Commission, 2025; Cedefop, 2025). Para estudantes do Ensino Científico-Humanístico, a maior concentração em categorias intermédias sugere a relevância de dispositivos de transição orientados para métodos de estudo no ensino superior, mentoria entre pares e suporte psicopedagógico centrado na integração académica e social. Para estudantes do Ensino Profissional, a evidência de maior aptidão percebida pode ser capitalizada, reforçando simultaneamente dispositivos de ponte para exigências teóricas, incluindo nivelamento em literacias académicas, leitura e escrita, sobretudo em cursos com maior densidade abstrata.

Estes resultados podem informar a gestão institucional do ensino superior, nomeadamente através do desenho de políticas de orientação e suporte à transição que promovam a empregabilidade e o desenvolvimento de um empreendedorial mindset. A maior aptidão percebida observada nos estudantes do Ensino Profissional sugere a oportunidade de capitalizar esta confiança inicial em programas que reforcem competências transversais como a autorregulação, a persistência e a capacidade de gerir incertezas, dimensões centrais tanto para o sucesso académico como para a inserção profissional e empreendedora. Já a ambivalência mais marcada nos estudantes do Ensino Científico-Humanístico aponta para a necessidade de intervenções de nivelamento e mentoria que mitiguem lacunas percecionadas, contribuindo para uma maior equidade na preparação para o mercado de trabalho. Tais estratégias devem ser proporcionais aos efeitos pequenos observados e acompanhadas de monitorização contínua.

Para robustecer a utilidade destas recomendações, a implementação de medidas deve ser acompanhada por indicadores objetivos de avaliação, como retenção no 1.º ano, ECTS concluídos e métricas breves de ajustamento e autoeficácia recolhidas ao longo do primeiro semestre (van Rooij et al., 2018; Fokkens-Bruinsma et al., 2021).

As limitações do estudo são estruturais e devem ser explicitamente consideradas. A amostragem por conveniência limita a generalização; as medidas são autorrelatadas e baseadas em itens únicos; o desenho transversal impede inferência causal; e a ausência de indicadores objetivos (ECTS, médias e retenção) restringe a articulação entre perceções e desempenho efetivo. Acresce a limitação de seleção associada ao facto de a amostra incluir apenas ingressantes, pelo que não informa diretamente sobre probabilidades de ingresso entre diplomados do secundário, tema central na investigação sobre percursos do ensino profissional para o ensino superior (Hoelscher et al., 2008; OECD, 2025). Estudos futuros deverão privilegiar desenhos longitudinais que acompanhem estudantes desde o secundário até ao primeiro ano do ensino superior, integrar dados institucionais e operacionalizar preparação e aptidão de forma multidimensional (por exemplo, componentes teóricas e práticas, autoeficácia académica, ajustamento), bem como incorporar variáveis de contexto (área ou curso, tipo de instituição e proxies socioeconómicos) para distinguir efeitos de via de efeitos de composição e seleção.

Em síntese, a via secundária associa-se a diferenças pequenas, mas consistentes, na experiência de transição, com evidência mais robusta para a aptidão percebida e um contraste mais concentrado no polo superior da preparação percecionada. Os resultados sugerem que, entre os estudantes que ingressam no ensino superior, a via profissional se associa a níveis mais elevados de confiança inicial, potencialmente relevantes para a adaptação, enquanto a preparação percecionada revela maior heterogeneidade, plausivelmente dependente do alinhamento entre perfil de formação e exigências do curso. Estes achados reforçam a necessidade de suportes de transição calibrados por perfil e acompanhados por monitorização com indicadores objetivos de sucesso no primeiro ano.

6. CONCLUSÃO

O presente estudo comparou, no contexto português, a perceção de preparação atribuída ao ensino secundário e o sentimento de aptidão no ingresso no ensino superior entre estudantes do Ensino Científico-Humanístico e do Ensino Profissional, com base numa amostra de 1.044 participantes e numa estratégia analítica multimétodo. Globalmente, os resultados convergem num padrão claro: estudantes oriundos do Ensino Profissional reportam, em média, maior confiança inicial no ingresso, evidenciada por diferenças estatisticamente consistentes no sentimento de aptidão, e apresentam também maior

propensão para avaliações máximas de preparação, embora esta última diferença se manifeste sobretudo no polo superior da distribuição. Importa salientar que, apesar da consistência estatística, as magnitudes observadas são pequenas (V de Cramer $\approx 0,12-0,13$), sugerindo diferenças relevantes ao nível do sistema e da experiência de transição, mas insuficientes para sustentar leituras deterministas ao nível individual.

A combinação de testes categoriais, ordinais e modelos de regressão permitiu distinguir dois comportamentos empíricos relevantes. Por um lado, a aptidão percebida revela um efeito mais consistente, com deslocação ao longo da escala e associação positiva no modelo ordinal, sugerindo uma diferença transversal e não limitada a respostas extremas. Por outro lado, a preparação percecionada mostra um padrão mais subtil, em que a via profissional se diferencia principalmente na probabilidade de selecionar a categoria máxima, sem uma deslocação robusta ao longo de toda a escala. Esta dissociação reforça a utilidade de tratar “preparação” e “aptidão” como dimensões relacionadas, mas não equivalentes, e é compatível com a hipótese de que a formação profissional, ao enfatizar competências aplicadas e aprendizagem contextualizada, pode potenciar a confiança inicial dos estudantes quando existe alinhamento entre o perfil da formação secundária e as exigências do curso de ingresso.

As implicações para política e prática devem ser proporcionais ao tamanho dos efeitos e orientadas para intervenções escaláveis no primeiro semestre, período crítico da transição. Para estudantes do Ensino Científico-Humanístico, os resultados sustentam a necessidade de reforçar dispositivos de transição centrados em métodos de estudo universitários, autorregulação, mentoria entre pares e suporte psicopedagógico de integração. Para estudantes do Ensino Profissional, os achados sugerem que importa capitalizar o capital de aptidão observado no ingresso, complementando-o com mecanismos de ponte para exigências teóricas e literacias académicas, sobretudo em cursos com maior densidade conceptual e menos nas áreas tecnológicas. Em termos sistémicos, os resultados reforçam a relevância de políticas que promovam permeabilidade, orientação escolar e equidade de acesso, alinhadas com prioridades europeias de modernização da formação profissional e de redução de barreiras informacionais e financeiras na transição para o ensino superior.

Este estudo apresenta limitações inerentes ao desenho transversal, ao uso de medidas autorrelatadas e à amostragem por conveniência, bem como ao facto de a amostra incluir apenas estudantes que ingressaram no ensino superior, o que pode refletir efeitos de seleção e composição por via. Apesar disso, a investigação contribui para a literatura ao oferecer evidência quantitativa comparativa, baseada em amostra ampla e análise multitécnica, sobre um tema ainda relativamente pouco explorado em Portugal com este nível de detalhe metodológico.

Investigações futuras deverão privilegiar desenhos longitudinais que acompanhem estudantes desde o final do ensino secundário até ao primeiro ano do ensino superior, integrar indicadores objetivos (por exemplo, ECTS concluídos, desempenho e retenção) e incorporar abordagens mistas que permitam compreender mecanismos subjacentes, incluindo o alinhamento entre via, área de curso e exigências curriculares, bem como o papel de fatores contextuais e socioeconómicos. Desta forma, os resultados sugerem que, embora os efeitos sejam pequenos, a transição secundário-superior constitui um ponto de elevada alavancagem para políticas e práticas institucionais: intervenções bem calibradas e orientadas a perfis podem produzir ganhos significativos de confiança, adaptação e sucesso académico em ambas as vias formativas.

Teoricamente, o estudo contribui para distinguir preparação percecionada e aptidão no quadro motivacional e de capital humano. Na prática, os achados oferecem pistas úteis à gestão do ensino superior na CPLP, reforçando a importância de estratégias institucionais que promovam a empregabilidade e o desenvolvimento de competências empreendedoras através de suportes diferenciados por via de proveniência.

REFERÊNCIAS

- Ahmed, S., Mastrokoulou, S., & Papastefanou, G. (2023). Anxiety among higher education students: A meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*, 328, 119–135.
- Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional. (2024). *Instrumentos do Sistema Nacional de Qualificações*. ANQEP.
- Antunes, M. J., Tavares, O., Sá, C., & Luz, A. R. (2026). "What do I do now?" Vocational students' perceptions of the (un)feasibility of higher education. *International Journal of Educational Research*, 136, Article 102885. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102885>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Baptista, J., Sin, C., & Tavares, O. (2022). Secondary pathways and higher education transitions in Portugal. *Studies in Higher Education*, 47(2), 350–365.
- Cedefop, & European Training Foundation. (2025). *Policies and tools for comparing and recognising VET qualifications in Europe*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2801/374751>
- Cedefop. (2024). *VET data insights: What is happening with vocational education and training and adult learning in the EU?* Cedefop Brief Series.
- Cedefop. (2025). *European inventory of national qualifications frameworks 2024: Portugal*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2801/9841125>
- Cedefop. (2025). *Towards EU priorities in VET 2021–25 progress: Insights from monitoring and analysis*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2801/378685>
- Cedefop. (2025). *Vocational education and training policy briefs 2024 – Portugal*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2801/887389>
- de Groot, I., Fokkens-Bruinsma, M., Jansen, E., & van der Veen, I. (2025). Self-efficacy of VET students: Variations across study programmes and implications for transitions. *Journal of Vocational Education & Training*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/13636820.2025.2488832>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2024). *Educação em resumo 2024: Notas sobre Portugal*. DGEEC.
- Direção-Geral do Ensino Superior. (2025). *OCDE e Governo debatem políticas para tornar o ensino superior mais inclusivo em Portugal*. <https://www.dges.gov.pt>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- European Commission, European Education and Culture Executive Agency, & Eurydice. (2025). *Addressing underachievement in literacy, mathematics and science*. Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2024). *Education and training monitor 2024*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu>
- European Commission. (2024). *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe: Higher education*. Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2025). *Education and training monitor 2025: Country report—Portugal*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu>
- European Commission. (2025). *Education and training monitor 2025: Comparative report*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/1741768>
- European Education and Culture Executive Agency. (2024). *Validation of non-formal and informal learning in higher education in Europe*. Eurydice Report.
- European Training Foundation. (2024). *Skills and qualifications for the green transition*. ETF Publishing.
- Eurydice. (2024). *European higher education area 2024: Bologna process implementation report*. Publications Office of the European Union.

- Eurydice. (2025). *National reforms in higher education: Portugal*. EACEA/Eurydice. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu>
- Fokkens-Bruinsma, M., Jansen, E. P. W. A., & van der Veen, I. (2021). First-year academic achievement: The role of academic self-efficacy, self-regulated learning and beyond classroom engagement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(7), 1115–1129. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1845606>
- Government of Portugal. (2025). *Intervenção da Secretária de Estado do Ensino Superior no lançamento do relatório da OCDE “O ensino superior em Portugal: Políticas para o acesso e o sucesso”*. Portugal.gov.pt.
- Hoelscher, M., Hayward, G., Ertl, H., & Dunbar-Goddet, H. (2008). The transition from vocational education and training to higher education: A successful pathway? *Research Papers in Education*, 23(2), 139–151. <https://doi.org/10.1080/02671520802048679>
- Instituto Nacional de Estatística. (2025). *Estatísticas da educação e formação em Portugal*. INE.
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107–123. https://doi.org/10.1207/S15326985EP2003_1
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). *Education at a glance 2024: Portugal*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025). *Education at a glance 2025: Country note—Portugal*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025). *Equity in education: Indicators and trends*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025). *Higher education in Portugal: Policies for access and success*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/49b1c7dc-en>
- Tavares, O., Antunes, M. J., Sá, C., & Luz, A. R. (2024). The road less travelled: Exploring the reluctance of vocational students towards higher education in Portugal. *European Journal of Education*, 59(3), e12648. <https://doi.org/10.1111/ejed.12648>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, European Centre for the Development of Vocational Training, European Training Foundation, & UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2024). *Global inventory of national and regional qualifications frameworks 2024*. UNESCO Publishing.
- van Rooij, E. C. M., Jansen, E. P. W. A., & van de Grift, W. J. C. M. (2018). First-year university students' academic success: The importance of academic adjustment. *European Journal of Psychology of Education*, 33(4), 749–767. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0347-8>
- Vila, A., Calvet, L., Prieto, J., & Juan, A. A. (2025). Vocational education and training in the European Union: A data-driven comparative analysis. *Information*, 16(12), Article 1037. <https://doi.org/10.3390/info16121037>

AUTHORS' CONTRIBUTIONS (CREDIT)

Conceptualization, HC, RP and SCM; methodology, HC, RP and SCM; formal analysis, HC, RP and SCM; investigation, HC, RP and SCM; data curation, HC, RP and SCM; writing—original draft preparation, HC, RP and SCM; writing—review and editing, HC, RP and SCM; supervision, HC, RP, SCM and FGP; project administration, HC, RP, SCM and FGP.

All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

FUNDING

This research received no external funding.

CONFLICT OF INTEREST

The authors declare no conflict of interest.

DATA AVAILABILITY STATEMENT

Data supporting the findings of this study are available upon reasonable request.

ETHICS STATEMENT

This study involved human participants. Participation was voluntary, anonymous, and based on informed consent. No personally identifiable information was collected, and participants could withdraw from the study at any time. The institutions AEVA and ISCIA reviewed the study protocol and confirmed that, due to its anonymous, non-interventional, and non-sensitive nature, formal ethical approval was not required.

ACKNOWLEDGEMENTS

The authors declare no acknowledgements.