



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E TRABALHO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

Escolha de curso

Perspectivas de alunos do ensino secundário

Dissertação orientada por:

Professora Doutora Maria da Conceição Alves Pinto

Georgina Maria da Cruz e Silva

Porto, Junho de 2011

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E TRABALHO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

Escolha de curso
Perspectiva de alunos do ensino secundário

Dissertação orientada por:

Professora Doutora Maria da Conceição Alves Pinto

Georgina Maria da Cruz e Silva

Porto, Junho de 2011

“...Pedras no caminho?

Guardo todas, "um dia vou construir um castelo..."

Fernando Pessoa

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	1
RESUMO	3
ABSTRACT	4
RÉSUMÉ	5
 CAPÍTULO I	
A DECISÃO: DO PROCESSO E DO DECISOR	9
INTRODUÇÃO	9
1. A NECESSIDADE DE DECISÃO	11
2. CONCEITO DE DECISÃO	11
2.1. O PROCESSO DE DECISÃO É COMPLEXO	12
2.2. A RACIONALIDADE NO PROCESSO DE DECISÃO	15
2.2.1. Racionalidade absoluta: a optimização da decisão	16
2.2.2. Racionalidade Limitada: A procura da decisão satisfatória	18
3. TIPOS DE DECISÃO	20
3.1. DECISÕES PROGRAMADAS / NÃO PROGRAMADAS	21
3.2. A DECISÃO INDIVIDUAL	22
4. A DECISÃO SEGUNDO LAVERGNE	28
4.1. A REPRESENTAÇÃO DO REAL	30
4.1.1. As representações materiais	32
4.1.2. As representações intelectuais	32
4.1.3. As representações mentais	34
4.1.4. A interacção das representações com os outros pólos do tetraedro	34
4.2. OS OBJECTIVOS	37
4.3. A DECISÃO	39
5. O ALUNO ENQUANTO DECISOR INDIVIDUAL	41
5.1. O aluno decisor que pondera vantagens, custos e riscos	41
5.2. DAS "CULPAS" DA ESCOLA NA PROMOÇÃO DAS DESIGUALDADES DE ACESSO AO SUCESSO ESCOLAR	45
5.3. DA DECISÃO DE PARAR/PROSSEGUIR O PERCURSO ESCOLAR	46
5.4. A Tomada de Decisão e o Stress Motivado pela Urgência da Ação	49
5.5. Da reação do decisor à urgência da tomada de decisão	49
6. CONCLUSÃO	53
 CAPÍTULO II - CLIMA DE ESCOLA	56
INTRODUÇÃO	56
1. RESENHA HISTÓRICA DO CLIMA ORGANIZACIONAL	58
2. CONCEITO DE CLIMA	60
3. DO CLIMA DE ESCOLA E DO CLIMA DA SALA DE AULA	62
3.1. DA ESCOLA, DA SALA DE AULA, DA RELAÇÃO ENTRE AS PESSOAS	63
3.2. O CLIMA DE ESCOLA COMO PRODUTO DE INTERACÇÃO	64
3.3. TIPOS DE CLIMA NA ESCOLA: AUTORITÁRIO E PARTICIPATIVO	67

4. CLIMA E SATISFAÇÃO	69
4.1. INVESTIGAÇÃO DE TEIXEIRA JUNTO DE PROFESSORES PORTUGUESES	70
5.OS EFEITOS DO CLIMA NA ACÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA	72
5.1. A RELAÇÃO PEDAGÓGICA E PLURALIDADE DE FACTORES	72
5.2. UM "BOM CLIMA" NA ESCOLA FAVORECE O SUCESSO ESCOLAR DOS ALUNOS	74
5.3. RECENSÃO DAS INVESTIGAÇÕES JUNTO DOS ALUNOS FEITAS NO ÂMBITO DO ISET	78
5.3.1. Investigação de 2004	78
5.3.2. A investigação de 2007	80
6. CONCLUSÃO	82

CAPÍTULO III	85
ESCOLHA DE CURSO E CLIMA DE ESCOLA: PERSPECTIVA DE ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO	85
1.O INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS	85
2.AMOSTRA	86
2.1.CARACTERÍSTICAS PESSOAIS	87
2.1.1. Idade	87
2.1.2. Género	88
2.2.CARACTERÍSTICAS FAMILIARES	89
2.2.1. Nível de estudos do pai e da mãe	89
2.3.CARACTERÍSTICAS ESCOLARES	92
2.3.1. Ano de escolaridade	92
2.3.2. Histórico Escolar	93
2.3.3. Curso	94
3.QUALIFICAÇÃO ESCOLAR	95
3.1.AUTO-QUALIFICAÇÃO ESCOLAR	96
3.1.1. Variações da auto-qualificação escolar	96
3.1.2. Auto-qualificação escolar segundo a idade	97
3.1.3. Auto-qualificação escolar segundo o curso	98
3.1.4. Auto-qualificação escolar segundo o Histórico Escolar	99
3.1.5. Auto-qualificação escolar segundo o NIF	100
3.2.HETERO-QUALIFICAÇÃO PELOS PROFESSORES	101
3.2.1. Variações da hetero-qualificação escolar (professores)	101
3.2.2. Hetero-qualificação escolar pelos professores segundo a idade	102
3.2.3. Hetero-qualificação escolar pelos professores segundo o género	103
3.2.4. Hetero-qualificação escolar pelos professores segundo o Histórico Escolar.	104
3.2.5. Hetero-qualificação escolar pelos professores segundo o NIF	105
3.3.HETERO-QUALIFICAÇÃO PELOS PARES	106
3.3.1. Variações da hetero-qualificação escolar pelos pares	106
3.3.2. Hetero-qualificação escolar pelos pares segundo a idade	107
3.3.3. Hetero-qualificação escolar pelos pares segundo o curso	107
3.3.4. Hetero-qualificação escolar pelos pares segundo o Histórico Escolar	108
3.3.5. Hetero-qualificação escolar pelos pares segundo o NIF	109
4.PARTICIPAÇÃO DO ALUNO	109
4.1.PARTICIPAÇÃO NAS AULAS	110
4.1.1. Participação nas aulas: Recodificada	111
4.1.2. Variações da participação dos alunos	112

4.1.3. Participação dos alunos segundo a idade	113
4.1.4. Participação dos alunos segundo o curso	115
4.1.5. Participação dos alunos segundo o Histórico Escolar	116
4.2.PARTICIPAÇÃO EM TAREFAS DE DIFICULDADE	117
4.2.1. Participação em tarefas de dificuldade: Recodificada	117
4.2.2. Variações da participação em tarefas de dificuldade	118
4.2.3. Participação em tarefas de dificuldade segundo o género	119
4.2.4. Participação em tarefas de dificuldade segundo o curso	119
5.CLIMA RELACIONAL	120
5.1.FAMILIARIDADE COM O PROFESSOR	122
5.1.1. Familiaridade com o professor: indicadores parcelares	122
5.1.2. Familiaridade com o professor: indicador agregado	122
5.1.3. Variações da Familiaridade com o professor	123
5.1.3.1. Familiaridade com o professor segundo o género	125
5.1.3.2. Familiaridade com o professor segundo o curso	125
5.2.CONSIDERAÇÃO PELOS ALUNOS	126
5.2.1. Consideração pelos alunos: indicadores parcelares	126
5.2.2. Consideração pelos alunos: indicador agregado	127
5.2.3. Variações da consideração pelos alunos	128
5.2.3.1. Consideração pelos alunos segundo o género	129
5.2.3.2. Consideração pelos alunos segundo o curso	129
5.3.INCENTIVO DADO AOS ALUNOS	130
5.3.1. Incentivo dado aos alunos: indicadores parcelares	130
5.3.2. Incentivo dado aos alunos: indicador agregado	130
5.3.3. Variações do incentivo dado aos alunos	131
5.3.3.1. Incentivo dado aos alunos segundo o curso	132
5.4.APOIO DOS PROFESSORES	133
5.4.1. Apoio dos professores: indicadores parcelares	134
5.4.2. Apoio dos professores: indicador agregado	135
5.4.3. Variações do apoio dos professores	135
5.4.3.1. Apoio dos professores segundo o género	136
5.4.3.2. Apoio dos professores segundo o curso	137
5.5.APOIO DOS COLEGAS	138
5.5.1. Apoio dos colegas: indicadores parcelares	138
5.5.2. Apoio dos colegas: indicador agregado	139
5.5.3. Variações do apoio dos colegas	140
5.5.3.1. Apoio dos colegas segundo o género	140
5.5.3.2. Apoio dos colegas segundo o curso	141
5.5.3.3. Apoio dos colegas segundo o H.E.	141
6.ESCOLHA DE CURSO	142
6.1.INFLUÊNCIAS NA ESCOLHA DE CURSO	143
6.1.1. Influências na escolha de curso: recodificação	144
6.1.2. Variações das Influências na escolha de curso	145
6.1.3. Influências na escolha de curso segundo o NIF	146
6.2.RAZÕES DE ESCOLHA DE CURSO	147
6.2.1. Variações das razões de escolha de curso	148
6.2.1.1. Razões da escolha do curso segundo o ano de escolaridade	148
6.2.1.2. Razões da escolha do curso segundo o curso	149
6.2.1.3. Razões da escolha do curso segundo o Histórico Escolar	150
6.2.1.4. Razões da escolha do curso segundo o NIF	151
6.3.MODALIDADES DE ESCOLHA DO CURSO	151
6.3.1. Variações das Modalidades de escolha de curso	152
6.3.1.1. Modalidades de Escolha do curso segundo a idade	153
6.3.1.2. Modalidades de Escolha do curso segundo o género	154

6.3.1.3. Modalidades de Escolha do curso segundo o ano de escolaridade	155
6.3.1.4. Modalidades de Escolha do curso segundo o curso	156
6.4. ESTRATÉGIAS DE ESCOLHA DE CURSO	156
6.4.1. Estratégias de escolha do curso: recodificada	157
6.4.2. Variações das estratégias de escolha do curso	158
6.3.3.1. Estratégias de Escolha do curso segundo a idade	159
6.3.3.2. Estratégias de Escolha do curso segundo o género	159
6.3.3.3. Estratégias de Escolha do curso segundo o curso	160
6.3.3.4. Estratégias de Escolha do curso segundo o Histórico Escolar	161
7. SATISFAÇÃO COM O CURSO	161
7.1.1. Satisfação pessoal com o curso: recodificada	163
7.1.2. Variações da Satisfação pessoal com o curso	163
7.1.2.1. Satisfação pessoal com o curso segundo a idade	164
7.1.2.2. Satisfação pessoal com o curso segundo o ano de escolaridade	164
7.1.2.3. Satisfação pessoal com o curso segundo o curso	166
7.1.2.4. Satisfação pessoal com o curso segundo o NIF	166
CONCLUSÃO	167
BIBLIOGRAFIA	177
ANEXO	179

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico I - Distribuição da Amostra Segundo a Idade	87
Gráfico II - Distribuição da Amostra Segundo o Género	88
Gráfico III - Habilitação Académica Do Pai e da Mãe	90
Gráfico IV - Distribuição da Amostra Segundo o NIF.....	91
Gráfico V - Distribuição da Amostra Por Ano De Escolaridade.....	92
Gráfico VI - Histórico Escolar.....	93
Gráfico VII - Distribuição da Amostra Por Curso.....	95

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição da Amostra por Idades	87
Tabela 2 - Distribuição da Amostra Segundo o Género	88
Tabela 3 - Distribuição da Amostra por Idades Segundo as Habilitações Literárias dos Pais	89
Tabela 4 - Distribuição da Amostra Segundo o Nível de Instrução Familiar (NIF)	91
Tabela 5 - Distribuição da Amostra Segundo o Ano de Escolaridade	92
Tabela 6 - Distribuição da Amostra Segundo o Histórico Escolar.....	93
Tabela 7 - Distribuição da Amostra Segundo o Curso em que os Alunos Estão Inscritos.....	94
Tabela 8 - Distribuição da Amostra Segundo a Auto-qualificação Escolar	96
Tabela 9 - Variações da Auto-qualificação Escolar	97
Tabela 10 - Auto-qualificação Escolar Segundo a Idade	98
Tabela 11 - Auto-qualificação Escolar Segundo o Curso.....	98
Tabela 12 - Auto-qualificação Escolar Segundo o Histórico Escolar	99
Tabela 13 - Auto-qualificação Escolar Segundo o NIF.....	100
Tabela 14 - Distribuição da Amostra Segundo a Hetero-qualificação Escolar pelos Professores	101
Tabela 15 - Variações da Hetero-qualificação Escolar pelos Professores.....	102
Tabela 16 - Hetero-qualificação Escolar pelos Professores Segundo a Idade.....	103
Tabela 17 - Hetero-qualificação Escolar pelos Professores Segundo o Género.....	103
Tabela 18 - Hetero-qualificação Escolar pelos Professores Segundo o Histórico Escolar	104
Tabela 19 - Hetero-qualificação Escolar pelos Professores Segundo o NIF.....	105
Tabela 20 - Hetero-qualificação Escolar pelos Pares	106
Tabela 21 - Variações da Hetero-qualificação Escolar pelos Pares	106
Tabela 22 - Hetero-qualificação Escolar pelos Pares Segundo a Idade	107
Tabela 23 - Hetero-qualificação Escolar pelos Pares Segundo o Curso.....	108
Tabela 24 - Hetero-qualificação Escolar Pelos Pares Segundo o Histórico Escolar	108
Tabela 25 - Hetero-qualificação Escolar pelos Pares Segundo o Nível de Instrução Parental (NIF)	109
Tabela 26 - Participação do Aluno – Frequências Simples	111
Tabela 27 - Participação do Aluno: Recodificada	112
Tabela 28 - Variações da Participação dos Alunos	112
Tabela 29 - Participação dos Alunos Segundo a Idade	113

Tabela 30 - Participação dos Alunos Segundo o Género	114
Tabela 31 - Participação dos Alunos Segundo o Ano de Escolaridade.....	115
Tabela 32 - Participação dos Alunos Segundo o Curso	115
Tabela 33 - Participação dos Alunos Segundo o Histórico Escolar	116
Tabela 34 - Participação dos Alunos em Tarefas de Dificuldade – Frequências Simples	117
Tabela 35 - Participação em Tarefas de Dificuldade: Recodificada	118
Tabela 36 - Variações da Participação em Tarefas de Dificuldade.....	118
Tabela 37 - Participação em Tarefas de Dificuldade Segundo o Género.....	119
Tabela 38 - Participação em Tarefas de Dificuldade Segundo o Curso	120
Tabela 39 - Clima Relacional Visto pelos Alunos: Frequências Simples	121
Tabela 40 - Clima Relacional – Familiaridade com o Professor: Indicadores Parcelares.....	122
Tabela 41 - Clima Relacional – Familiaridade Com o Professor: Indicador Agregado.....	123
Tabela 42 - Variações da Familiaridade Com o Professor	124
Tabela 43 - Familiaridade Com o Professor Segundo o Género	125
Tabela 44 - Familiaridade Com o Professor Segundo o Curso	125
Tabela 45 - Consideração Pelos Alunos: Indicadores Parcelares.....	126
Tabela 46 - Consideração Pelos Alunos: Indicador Agregado.....	127
Tabela 47 - Variações da Consideração Pelos Alunos	128
Tabela 48 - Consideração Pelos Alunos Segundo o Género	129
Tabela 49 - Consideração Pelos Alunos Segundo o Curso	129
Tabela 50 - Incentivo Dado aos Alunos: Indicadores Parcelares	130
Tabela 51 - Incentivo Dado aos Alunos: Indicadores Parcelares	131
Tabela 52 - Variações do Incentivo Dado aos Alunos	132
Tabela 53 - O Incentivo Dado aos Alunos Segundo o Curso.....	132
Tabela 54 - Apoio dos Professores: Indicadores Parcelares.....	134
Tabela 55 - Apoio dos Professores: Indicador Agregado.....	135
Tabela 56 - Variações do Apoio dos Professores	136
Tabela 57 - Apoio dos Professores Segundo o Género	136
Tabela 58 - Apoio dos Professores Segundo o Curso	137
Tabela 59 - Apoio dos Colegas: Indicador Parcelar	138
Tabela 60 - Apoio dos Colegas: Indicador Agregado	139
Tabela 61 – Variações do Apoio dos Colegas.....	140

Tabela 62 - Apoio dos Colegas Segundo o Género.....	140
Tabela 63 - Apoio dos Colegas Segundo o Curso.....	141
Tabela 64 - Apoio dos Colegas Segundo o Histórico Escolar.....	141
Tabela 65 - Influência na Escolha de Curso: Frequências Simples.....	144
Tabela 66 - Indicador da Decisão: Recodificado.....	144
Tabela 67 - Variações das Influências na Escolha de Curso	145
Tabela 68 - Influências na Escolha de Curso Segundo o NIF	146
Tabela 69 - Razões de Escolha de Curso: Indicadores Parcelares	147
Tabela 70 - Variações das Razões de Escolha de Curso	148
Tabela 71 - Razões de Escolha de Curso Segundo o Ano de Escolaridade	148
Tabela 72 - Razões de Escolha de Curso Segundo o Curso	149
Tabela 73 - Razões de Escolha de Curso Segundo o Histórico Escolar.....	150
Tabela 74 - Razões de Escolha de Curso Segundo o NIF	151
Tabela 75 - Modalidades de Escolha de Curso: Indicadores Simples.....	152
Tabela 76 - Variações das Modalidades de Escolha de Curso	153
Tabela 77 - Modalidades de Escolha de Curso Segundo a Idade.....	154
Tabela 78 - Modalidades de Escolha de Curso Segundo o Género.....	154
Tabela 79 - Modalidades de Escolha de Curso Segundo o Ano que Frequenta.....	155
Tabela 80 - Modalidades de Escolha de Curso Segundo o Curso que os Alunos Frequentam	156
Tabela 81 - Estratégias de Escolha de Curso: Frequências Simples	157
Tabela 82 - Estratégias de Escolha de Curso: Recodificação.....	157
Tabela 83 - Variações das Estratégias de Escolha de Curso: Recodificação	158
Tabela 84 - Estratégias de Escolha do Curso Segundo a Idade.....	159
Tabela 85 - Estratégias de Escolha do Curso Segundo o Género.....	159
Tabela 86 - Estratégias de Escolha do Curso Segundo o Curso.....	160
Tabela 87 - Estratégias de Escolha do Curso Segundo o Histórico Escolar.....	161
Tabela 88 - Satisfação Pessoal Com o Curso: Indicadores Simples.....	162
Tabela 89 - Satisfação Pessoal Com o Curso: Recodificação	163
Tabela 90 - Variações da Satisfação Pessoal Com o Curso	163
Tabela 91 - Satisfação Pessoal Com o Curso Segundo a Idade.....	164
Tabela 92 - Satisfação Pessoal Com o Curso Segundo o Ano de Escolaridade.....	165
Tabela 93 - Satisfação Pessoal Com o Curso Segundo o Curso em que o Aluno Está Inscrito	166
Tabela 94 - Satisfação Pessoal Com o Curso Segundo o NIF	166

AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho apenas foi possível graças à ajuda e apoio de numerosas pessoas. Muitos foram os que me incentivaram, levantaram quando tropeçava e transferiram muitas das suas energias positivas para que eu não me desviasse do meu caminho principal, “concluir este trabalho” e alcançar a tão almejada realização pessoal.

Raciocinar “faz doer” e o crescimento intelectual, científico, cultural, civilizacional, educativo e espiritual é um caminho solitário, pesado e difícil. Todavia, ao longo deste percurso, pude contar com a força Divina que, não nos desampara e nos vai encaminhando nos seus desígnios, ordenando aos seus jardineiros que transportam água em cântaros quebrados, que atravessem o seu sinuoso caminho, para, assim, regar todas as plantas que tendem a murchar, alimentando-as com esperança, fé, força, perseverança e bons amigos.

Agradeço a liderança colaborativa, o elevado apoio, dedicação, paciência, genialidade e a retaguarda espiritual da minha orientadora, Senhora Professora Doutora Conceição Alves Pinto. Trabalhar sob a sua égide foi para mim uma enorme honra, por diversos motivos. Em primeiro lugar, permitiu-me reflectir sobre o significado de crescer como pessoa, de saber estar com os outros diferentes, e sobretudo “saber ser”. O conhecimento é uma fonte de informação poderosa, é a faculdade de poder ver mais longe, de perspectivar os problemas numa maior diversidade de dimensões, é aceitar as mais diferentes perspectivas, é saber crescer em todas as dimensões. Uma mulher de ciência, é aquela que, embora esteja dotada de uma forte sapiência, é sobretudo, um ser humano genuíno, sensível e generoso.

Para a Senhora Professora Doutora Manuela Teixeira, vai o meu mais profundo agradecimento por ter acreditado em mim como estudante e como pessoa, e o meu apreço pelo apoio que sempre me prestou, bem como para o feedback positivo que sempre me dirigiu. Gostaria de deixar aqui o meu voto de admiração pela personalidade, pela determinação e objectividade com que pautou a sua vida e pela extrema sensibilidade e “*feeling*” quanto aos sentimentos das pessoas com quem interage. Os meus mais sinceros parabéns pelo estilo de liderança “dirigista”, e “participativo”, que eram exercidos num clima organizacional aberto. Obrigada Senhora professora, por ser para mim um exemplo como mulher, Professora, Educadora, Investigadora, enfim, por ter uma mente aberta, uma força

interior inigualável, e por ser uma personalidade de destaque nos movimentos de intervenção social, sobretudo na área da Educação.

Estas vivências permitem-nos desenvolver num grande número de áreas do ser humano e seguir a máxima “Faz aos outros o que gostarias que fizessem por ti”, pois o professor é, como dizia TEIXEIRA, “é um ser de relação numa profissão de relação”.

Para a Senhora professora Doutora Paula Borges agradeço a alegria e boa disposição, a partilha, o saber, o conquistar os alunos para aprenderem cada vez mais e saborearem o prazer e gosto pelo trabalho em equipa, pela cooperação e pelo estreitamento de relações.

O espírito de colaboração e entajuda é a pirâmide fundamental para a evolução do indivíduo nas mais diversas dimensões do ser. Para o Senhor Dr. Valter vão os meus mais profundos agradecimentos pelo alento, motivação e ajuda.

Às minhas colegas e amigas: Anabela por me ter apresentado o ISET; e Paula Alexandrina por me ter aliciado desde o início para frequentar este mestrado, quando ainda frequentávamos a Pós-graduação, onde nos conhecemos. Apesar de ter desistido, por questões de saúde, a Paula fez ponto de honra que eu nunca fraquejasse e sempre estive em contacto para que eu concluísse este projecto com êxito.

Aos meus colegas de Mestrado, em particular à minha amiga Dina Palmeiro, pelos diversos momentos em que juntas partilhamos: medos, angústias, frustrações, desabafos e experiências, pois saíamos sempre fortalecidas e encetamos uma belíssima amizade que se iniciou em bases sólidas de verdade, lealdade, amizade, colaboração e solidariedade. Obrigada AMIGA. Bem-Haja!

Dedico este trabalho de investigação às minhas filhas, pela motivação que me deram.

O meu mais sincero obrigado a todos os colaboradores do Iset, pelo acolhimento, amizade e profissionalismo que sempre me dedicaram.

Aos directores das escolas envolvidas neste projecto, bem como a todos os alunos que, de boa vontade, responderam aos questionários, e a todos os professores que dispensaram o seu tempo para colaborarem na recolha de dados, para todos o meu mais sincero obrigado.

É para todos aqueles que, de uma forma ou de outra, tornaram possível este projecto, que deixo aqui os meus mais sinceros agradecimentos, amizade e elevada estima.

RESUMO

A escola é um tempo e um espaço privilegiado de socialização. Trata-se de um contexto diverso e plural que promove a interacção múltipla de diferentes actores educativos. É na relação entre os distintos referenciais dos universos simbólicos de cada interveniente educacional que se constrói a identidade psicossocial de cada indivíduo, em que “a socialização escolar generalizada vai albergar o processo capital de autonomização para o desenvolvimento da pessoa” ALVES-PINTO (2008, p. 25) sendo “geradora de novas dimensões de identidade pessoal”. (Ibid., p. 45).

A construção do processo identitário do adolescente, bem como a construção do projecto vocacional futuro, são concretizadas quando os jovens ingressam no ensino secundário e são chamados a escolher, pela primeira vez, e com uma configuração formal, um curso numa de duas vias de ensino oferecidos pela escola.

O processo de tomada de decisão é um processo complexo que envolve diversas variáveis, em particular as representações que os alunos possuem e que reflectem a imagem que estes possuem de si próprios como pessoa, influenciando, assim, as suas escolhas, a sua participação, as suas estratégias e por consequência o clima escolar, entendido aqui como a forma como as pessoas vivem e sentem a organização e que possui um forte impacto, quer na relação entre os diferentes actores, quer na atitude perante as tarefas, quer ainda na satisfação.

Procuramos através da nossa investigação dar voz aos actores educativos que são os alunos para conhecer as percepções destes sobre a decisão que tomaram ao escolher o curso que frequentam no ensino secundário, por um lado, e a forma como estes perspectivam o curso que frequentam ao nível das relações quer com os professores quer com o seu grupo de pares. As investigações de ALVES-PINTO (2008, p. 77) enfatizam a “relevância das interacções no sucesso da socialização” e a sua relação com os indicadores de clima relacional e TEIXEIRA aponta para a “relevância da criação de bons climas escolares para a obtenção de bons resultados organizacionais” TEIXEIRA (2008, pp. 101).

Os resultados obtidos sendo positivos confirmam os resultados obtidos em investigações anteriores de ALVES-PINTO e de TEIXEIRA, A satisfação é globalmente positiva, tanto numa via de ensino como na outra. No entanto, os alunos que frequentam o 11º ano, apresentam um nível elevado de insatisfação com o curso (44%). Este resultado é relevante, na medida em que, suscita questões ao nível das expectativas dos alunos, por um lado, das condições de trabalho, quando estes frequentaram o 10º ano, que foram consideradas insatisfatórias, ou ainda que a existência ou não da orientação vocacional dos alunos e a forma como esta tem vindo a ser feita nas escolas suscita dúvidas..

PALAVRAS-CHAVE: Decisão; Clima de escola, Escolha de curso

ABSTRACT

Key words: Decision Making Process and School Climate

RÉSUMÉ

INTRODUÇÃO GERAL

Tomar decisões é uma tarefa complexa e difícil, sobretudo em situações de incerteza e elevado stress.

O ingresso no ensino secundário obriga os adolescentes a efectuarem, pela primeira vez nas suas vidas, escolhas com repercussão no seu futuro. A decisão incide sobre uma de duas vias de ensino, um percurso pelos cursos científico-humanísticos, por um lado, ou a via profissionalizante, isto é, os cursos profissionais de carácter técnico, por outro. Estas escolhas relevam da construção do processo identitário do jovem, bem como da construção de um projecto vocacional futuro.

O presente trabalho de investigação centra-se na pessoa do aluno, na medida em que ele próprio é sujeito, actor e objecto de educação. Numa perspectiva sociológica de acção importa compreender as leituras que o aluno faz da sua experiência escolar, nomeadamente do clima escolar, assim como do processo de decisão que o levou a inscrever-se no curso que frequenta.

A socialização secundária dos alunos releva das imagens que o jovem possui de si próprio e do modo como ele se apropria das imagens que lhe chegam dos outros significativos com quem interage. É neste jogo dinâmico de interacções que o indivíduo constrói a sua identidade psicossocial. As representações dos alunos, bem como a qualidade das interacções, influenciam de forma particularmente forte, a participação nas actividades escolares e o clima de escola.

A problemática explicitada nos dois primeiros capítulos desta investigação baseou-se numa revisão da literatura que constitui a fundamentação teórica que permitiu elucidar as

diferentes vertentes das decisões de curso e da experiência escolar - em termos de clima - que enquadra essas mesmas decisões.

Este estudo encontra-se organizado em duas partes distintas. A primeira parte consiste na fundamentação teórica, e apresenta, no capítulo I a problemática da “Decisão: da complexidade do processo e da racionalidade do decisor”, e no capítulo II, aborda “O clima organizacional”, enfatizando a dimensão do “clima de escola”. Na segunda parte, constituída por um só capítulo, apresentamos o instrumento de recolha de dados, a caracterização da amostra do nosso estudo e as respostas que recolhemos dos alunos inquiridos a propósito dos indicadores que construímos.

As problemáticas acima mencionadas são complexas e essenciais para a compreensão das atitudes dos alunos face à escola, por um lado, o modo como eles sentem e vivem a escola, por outro, e, ainda por outro, as relações que se estabelecem entre os diferentes actores.

Iniciamos o nosso estudo com a revisão da literatura, tendo dado particular relevância os seguintes itens: o conceito de decisão; os tipos de decisões; os modelos de racionalidade das decisões. Para compreendermos melhor a forma como cada pessoa toma decisões estudamos a dinâmica do funcionamento mental nomeadamente o tetraedro da decisão de Jean Paul LAVERGNE. Para finalizar este capítulo procuramos compreender o aluno enquanto decisor individual, na medida em que é um actor social que interage com diferentes actores e em contextos sociais envolventes diversificados. É um actor porque é dotado de uma razão e de um raciocínio estratégico que lhe permite agir de acordo com os seus objectivos para alcançar diferentes metas. As escolhas reflectem os interesses, os valores e a ética dos tomadores de decisão e condicionam as suas atitudes e comportamentos. Mas as escolhas não são tomadas em vazio social mas referenciadas quer ao meio familiar quer ao meio escolar.

A escola é um tempo, um espaço e modalidades de interacção que entram em consonância ou dissonância com outras modalidades de interacção vividas noutros espaços que os alunos frequentam. Assim, a experiência do jovem aluno é uma experiência plural porque plurais são os quadros de socialização que eles experimentaram e experimentam em alternância com o espaço escolar. Porque a escola é um espaço de interacções procuramos analisar, no capítulo II, a problemática do clima organizacional aplicado à escola.

A segunda parte apresenta no capítulo III o trabalho de campo efectuado junto de uma população estudantil de 891 alunos que frequentam o 10º e o 11º anos de escolaridade em duas escolas urbanas de uma mesma cidade do distrito de Braga.

CAPÍTULO I

A DECISÃO: DA COMPLEXIDADE DO PROCESSO E DA RACIONALIDADE DO DECISOR

INTRODUÇÃO

A mudança do ensino básico para o ensino secundário reveste-se de particular importância para os alunos que, apesar do seu baixo nível etário, são chamados a tomar uma decisão. A selecção do curso que pretendem frequentar implica uma reflexão aturada sobre o seu futuro quer ao nível do grupo social a que desejam ascender, quer ao nível do conhecimento dos seus pontos fortes e fracos, no que à aprendizagem diz respeito. As alterações fisiológicas, psicológicas e afectivas características da fase da adolescência, bem como a insegurança, a falta de maturidade, a dificuldade de integração e o medo de encetar novas socializações, tornam o processo de decisão nos nossos jovens um problema complexo e quiçá doloroso, que afectará o seu futuro enquanto pessoa, estudante ou cidadão.

A problemática dos processos de tomada de decisão relativamente à escolha do curso; às razões e às estratégias subjacentes a essa escolha, bem como as atitudes dos mesmos perante as tarefas e as atitudes em contexto de sala de aula, levou-nos a alicerçar o nosso estudo sobre uma base conceptual que respondesse a algumas das nossas questões.

Em primeiro lugar, pretendemos delimitar o conceito de “decidir” tomando como ponto de partida os diferentes tipos de decisão impostos pelas exigências do dia-a-dia. Seguidamente, definimos o conceito de “decisão”.

O conceito de decisão é um conceito complexo que exige uma reflexão ao nível da racionalidade das decisões. Assim, no ponto três do nosso trabalho, apresentamos os pressupostos e principais divergências dos modelos de racionalidade pura, omnisciente ou olímpica, dos pressupostos do modelo da racionalidade limitada ou subjectiva, proposto por, Herbert Simon.

Para compreendermos como se formam as decisões no espírito do decisor procedemos à análise do processo de tomada de decisão no ponto quatro, tendo por base o tetraedro da decisão apresentado por Jean-Paul Lavergne, para fundamentar quer a decisão propriamente dita, quer o modo do funcionamento mental de um decisor ao longo de todo o processo decisório.

No ponto cinco, referimos a importância da decisão individual, por se relacionar mais com o quadro do nosso trabalho de investigação.

O ponto seis, reflecte sobre a decisão e o stress, bem como, as diferentes estratégias decisórias utilizadas pelos tomadores de decisão, por se tratar da decisão final, que é, no nosso estudo, maioritariamente, individual.

Para concluir este capítulo, apresentamos no ponto sete as “Conclusões” e no ponto oito a “Bibliografia”.

1 A NECESSIDADE DE DECISÃO

A decisão é uma problemática intrínseca à vida de todos os seres vivos e, em particular, ao homem. A dinâmica da vida obriga o indivíduo a levar a cabo acções que provocarão consequências no momento presente e que poderão ter repercussões no futuro.

Todos os dias, e em todos os momentos, somos levados a tomar decisões, somos levados a agir individualmente ou em grupo, consoante os objectivos que pretendemos atingir, a forma como interpretamos o mundo que nos rodeia e os valores que privilegiamos.

Porque somos capazes de tomar acções e utilizar estratégias conforme as regras de jogo estabelecidas, somos designados por actores sociais e racionais, pois, desempenhamos papéis e detemos determinados estatutos nos grupos, nas organizações e na sociedade.

Se procurarmos na literatura o significado de “decisão”, encontramos diversas acepções, mas todas referem a “acção de decidir, de agir”: No dicionário HOUAISS (2003, p.1193) a decisão consiste na “acção de decidir e no resultado dessa acção”. Se tivermos em conta a origem latina do étimo, *decisio, ònis*, a decisão têm o significado de “transacção, acção de resolver uma acção debatida” e está, frequentemente associada ao sentimento “coragem”.

2 CONCEITO DE DECISÃO

A problemática da decisão encontra-se amplamente estudada pelos Teóricos da Administração e por autores que aprofundaram os seus conhecimentos na área do Comportamento Organizacional. Trata-se de uma área de crucial importância quer para a vida dos indivíduos, quer para os grupos, quer ainda para as organizações, pelo que apresentamos, de seguida, algumas das acepções deste conceito chave da vida organizacional.

Dizem os três autores que passamos a citar:

“Decidir é transformar uma vontade em acto; é o elemento intermediário entre o pensamento e a acção; é o momento de passagem ao acto propriamente dito. Mas como temos, a todos os momentos uma infinidade de actos possíveis ou prováveis perante nós, DECIDIR, torna-se, então, fazer constantemente escolhas e, em cada circunstância, seleccionar um certo acto” (AKTOUF, 1989, p. 131)

A decisão é um processo “de selecção consciente, reflectida e racional” sobre uma quantidade de alternativas de acções materialmente possíveis” (BORGES 1993, p. 8).

A decisão pressupõe a identificação do problema e o elencar de um conjunto de alternativas capazes de solucionar o problema referenciado. A decisão subentende “a escolha entre as alternativas apresentadas e a execução da hipótese escolhida”. (LAVERGNE, 1983, p. 34)

2.1. O PROCESSO DE DECISÃO É COMPLEXO

O processo de decisão, é pois, um processo complexo tipo uma “Web boot” uma “rede de redes” que funciona dentro de um organismo composto por um conjunto de circuitos “leds”, com capacidade de armazenamento e processamento limitada, cujo servidor central gera um banco de dados com “Inputs”, isto é, informações que são recolhidas através das percepções que o indivíduo tem relativamente às representações materiais, intelectuais e mentais que constrói a partir do seu meio ambiente, e do retorno que recebe dos outros com quem interage. Estas informações são relativizadas consoante as características individuais do sujeito, nomeadamente a sua personalidade, a sua educação, a sua cultura, as suas motivações, os seus gostos pessoais, as suas vivências, etc., e são manipuladas pela pessoa de acordo com os seus valores da ética, tendo como objectivo alcançar as metas que pretende atingir. Estas conexões são permanentes e geram um conjunto dinâmico de interacções. (Ibid., pp. 32-38).

O homem é, por natureza, um ser de acção que estabelece metas, delineando as estratégias que tem como as mais adequadas para atingir os objectivos que definiu *a priori*. Todavia, a sequência do processo não é linear, pois, muitas vezes, acontece que os objectivos são definidos *a posteriori* para justificar uma decisão, ou seja, “decide-se o que se executa e não aquilo que se afirma ter decidido” (TEIXEIRA, 1996, p. 34).

Para LAVERGNE (o.c., p.p.34-35) as decisões que utilizam uma racionalização à *posteriori* são, normalmente, tomadas com base no valor “prazer”, na medida em que, quer a representação do real, quer a definição dos objectivos são definidos para justificar a decisão tomada.

Todo o decisor é influenciado pelo contexto socioemocional, cultural, físico e económico do qual é ele próprio agente e produto. Esta influência acontece sem que, muitas vezes, o decisor esteja disso mínima ou plenamente consciente. Nesta perspectiva, BUCHANAN e O’CONNELL (2006, p.3), referiu o contributo da “teoria dos jogos” de John Von Newmann e Oskar Morgenstern, segundo a qual, existem “situações em que, a decisão de alguém é influenciada pela decisões de outras pessoas, designadas por: « variáveis vivas»”. Para este autor, os estudos de Sigmund Freud ajudam a explicar as influências “ocultas na mente” existentes nos indivíduos e que orientam os seus actos e as suas decisões. (Ibid., p.5).

W. Brian Arthur, (cit. por ROBBINS, 2002, p. 134), refere que o processo decisório requer “tempo, paciência e coragem”, na medida em que, as grandes decisões da vida tomam-se, não porque simplesmente se decide, mas sim porque “permitimos que uma sabedoria interior venha à tona” e para que isto aconteça é preciso “ter coragem”.

Decide-se para cumprir exigências de rotina do dia-a-dia, ou para responder à pressão advinda da discrepância entre a situação actual e a situação desejada. Neste caso, o decisor toma consciência de que há “um problema” que exige a “consideração de cursos de acção

alternativos”, logo, a decisão corresponde “à escolha entre duas ou mais alternativas” (Ibid., p. 127). A decisão é constituída por “um projecto de acção” e pelas “condições de execução” que são imaginadas pelo tomador de decisões, que “as inventaria, sobretudo, se a aplicação da decisão envolve outros intervenientes”. (LAVERGNE, o.c., p34). Toda a decisão tem, pois, como objectivo “agir sobre a realidade modificando-a” (Ibid., o.c., p. 42), logo, decidir obriga a passar do «(...) fim das deliberações [ao] início da acção” (Starbuck, cit. por BUCHANAN e O’CONNELL, o.c., p.1).

No processo de decisão, esteja nele envolvido um único indivíduo, ou um conjunto de indivíduos, verifica-se que a decisão final está assente num conjunto de decisões intermédias que, directa ou indirectamente, poderão ser influenciadas por outros intervenientes. Assim, e “num nível mais geral, a decisão aparece como um fluxo de acções realizadas, por indivíduos e por grupos, mas no seio de uma organização que, pela sua estrutura, cultura e pela presença de decisores múltiplos, condiciona parcialmente o comportamento dos indivíduos e dos grupos” (LAROCHE, s.d., p. 151).

A problemática da decisão leva à terminologia de termos específicos, tais como os “decisores”, (ibid., p.149) ou “tomadores de decisões (LAVERGNE, o.c., p. 34). Estes dois autores utilizam nomenclaturas diferentes para o mesmo conceito: são “os indivíduos cuja função principal dentro da organização é a tomada de decisão, (LAROCHE, o.c., p. 149).

ROBBINS (2004, p.74) qualifica os ”tomadores de decisões” como “otimizadores” sempre que estes utilizam um “modelo de tomada de decisões racional, constituído por seis etapas” que lhes permitirá efectuar “escolhas consistentes com a maximização de valor” (Ibidem).

SFEZ, (1981, pp.10-13) considera a decisão como a “arma legendária dos governantes”, porque os decisores têm a “ ilusão” de que são “sujeitos livres e criadores”, a quem é

permitido agir de acordo com a sua consciência, com os objectivos a que se propõem atingir, com a sua ética e com uma grande margem de liberdade. No entanto, os decisores são meras peças de um “jogo” e representam papéis específicos na sociedade, de forma a “evitar a “entropia do sistema”, revelando a preocupação de exercer a “função ideológica de preservação social”. Para atingir este fim é necessário proceder à delegação do poder, pelo que SFEZ defende que a decisão é, neste caso, tomada como o” conceito de base de fragmentação moderna do poder”.

2.2. A RACIONALIDADE NO PROCESSO DE DECISÃO

O processo de tomada de decisão obedece a critérios de racionalidade, quer no que aos objectivos ou metas que se pretendem atingir diz respeito, quer relativamente à optimização.

Para melhor compreendermos o processo tomada de decisão torna-se necessário analisar as duas das fases que o constituem: a identificação e a resolução de problemas. “ A fase de identificação de problemas contempla a recolha e a análise da informação que permitam definir a situação actual”; por outro lado, a fase de solução de problemas consiste na busca de possíveis alternativas à situação actual e tende a culminar na selecção e aplicação de uma das opções encontradas. A adequabilidade da solução encontrada, é medida pela eficácia da decisão ou pela qualidade do serviço prestado (PINA E CUNHA, 2002, p.128).

As boas decisões implicam a utilização do modelo de decisão racional na sua escolha e têm como objectivo encontrar a resposta adequada para um contexto específico. Uma boa gestão toma “boas decisões, isto é, toma decisões racionais.. (LAROCHE, o.c., p.151).

O modelo racional da decisão, pressupõe seis fases: a definição do problema, a identificação de critérios para a decisão, a atribuição de pesos específicos a esses critérios, o elencar de alternativas, a avaliação das mesmas, e por fim, a escolha da melhor alternativa,

isto é, da alternativa que permitiria atingir a “decisão última” e os resultados óptimos. (cfr. ROBBINS, o.c., p.128).

Durante muito tempo defendeu-se que o bom decisor era aquele que utilizava uma racionalidade pura, absoluta, completa ou olímpica, pois, entendia-se que todas as decisões tomadas eram as melhores porque se pressupunha que o “tomador de decisões” vivia num mundo transparente. O decisor, era visto como um DEUS, que teria, então, a capacidade de recolher todas as informações existentes sobre a situação. Portanto, o problema era definido ao pormenor com rigor e exactidão. Depois, o decisor racional apresentaria todas, as alternativas existentes para a resolução do problema identificado. Este decisor era dotado de uma capacidade ilimitada que lhe permitia elencar todas as alternativas existentes para a resolução do problema identificado, analisá-las, compará-las, avaliá-las e, seleccionar a decisão óptima. (ibidem)

No entanto, a experiência mostra que o decisor é dotado de uma racionalidade limitada e, mostra ainda que, ainda que a decisão encontrada seja uma “boa decisão”, esta nunca será a “decisão óptima”, mas sim a “decisão satisfatória”. (SIMON, 1989, p. 23).

2.2.1. Racionalidade absoluta: a optimização da decisão

Numa revisão da literatura, fomos analisar as fundamentações do modelo da teoria olímpica.

O modelo de racionalidade absoluta desenvolve-se em seis etapas em que o decisor desempenha papéis específicos. (ROBBINS, 2002., p. 128) Assim, na primeira fase, o decisor define o problema. SIMON (o.c., p.22) reforça que “ a função de utilidade que o decisor detém é definida no início do processo”. Em segundo lugar, o decisor identificará os “critérios da decisão”, determinando o que é relevante para decidir, procedendo, de seguida, à atribuição de

pesos específicos para esses critérios. Num terceiro momento, o decisor, listará as diferentes hipóteses de solução por ordem de importância e de acordo com os seus valores, a sua ética e as suas preferências, “prevendo as consequências futuras para cada uma das alternativas”, isto é, o decisor pode atribuir a todas as “futuras séries de acontecimentos uma distribuição de probabilidade conjunta”. (Ibidem). Na etapa seguinte, o “tomador de decisões” analisará e avaliará as diferentes alternativas e, decidirá finalmente, pela “solução ótima”. (ROBBINS, o.c., p.129). Nesta fase, “o decisor é confrontado com um conjunto de alternativas bem definidas de onde fará a sua escolha”, visando a “maximização da utilidade esperada no conjunto de acontecimentos decorrentes da estratégia.” (SIMON, o.c., p.22).

O modelo da racionalidade absoluta assenta, assim, em três premissas básicas: 1) o decisor detém todas as informações e a capacidade ilimitada do seu tratamento; 2) o decisor busca a solução ótima entre todas as opções possíveis; 3) o decisor tem uma ideia clara quanto às suas preferências que são consideradas como assentes de uma vez por todas, estáveis, coerentes, hierarquizadas e que foram severamente criticadas. (cfr. FRIEDBERG, 1995, pp. 348-349).

SIMON contestou a teoria da racionalidade absoluta, na medida em que não é possível ao decisor ter a certeza de deter todas as informações possíveis relativas à situação e, logo, não pode também ter a certeza de antecipar todas as possíveis consequências futuras. Nesta conformidade, apesar da racionalidade utilizada no processo de tomada de decisão, o decisor não procura a “solução ótima” como preconizava o modelo puro, mas sim “a solução satisfatória”, devido, quer à “situação imperfeita em que se encontra”, quer à “racionalidade limitada que o espírito humano possui para integrar numa só decisão, os valores, os conhecimentos e os comportamentos relativos a essa decisão” (JACQUES, 1994, pp.290-291), quer ainda pelo facto de que “os seres humanos não dispõem nem dos factos, nem da

estrutura constante de valores, nem de poder de raciocínio” que seria necessário para explicar os princípios da teoria USE. (SIMON, o.c., p.27), e também porque “ (...) nenhum decisor está apto a otimizar as suas soluções, dado que a complexidade dos processos mentais que uma verdadeira optimização implica ultrapassa, e muito, as capacidades de tratamento da informação e de raciocínio do ser humano”. (FRIEDBERG, o.c., p.349).

2.2.2. Racionalidade Limitada: A procura da decisão satisfatória

Os mecanismos da racionalidade limitada exigem características especiais, nomeadamente, a “concentração da atenção” na medida em que é uma das principais funções das “emoções”. Através dos mecanismos da “percepção selectiva” e da atenção, os problemas ou as necessidades mais prementes são identificados e hierarquizados de acordo com a sua prioridade, tendo como fim último, garantir a sobrevivência. (SIMON, o.c., p.31).

O modelo comportamental ou modelo da teoria da racionalidade limitada “explica como criaturas com as nossas capacidades mentais, ou mesmo com as nossas capacidades mentais acrescidas de todos os computadores de *Silicon Valley* – conseguem manter-se vivos e progredir num mundo demasiado complicado para ser compreendido na óptica olímpica – teoria USE” (Ibid., p.34)

A ciência de gestão ou *Management Science* veio revolucionar o processo de tomada de decisões complexas ao apresentar novas técnicas de apoio à tomada de decisão (SAD) apoiadas na conjugação “pessoa – máquina”, que podem “encontrar uma resposta boa, mas não necessariamente a melhor” (STONER, 1995, p. 210), até porque, “As decisões não são escolhas com base em várias áreas da vida”, mas apenas “aspectos específicos do mundo real” captados pelo decisor e que lhe suscitam o interesse, levando-o a tomar acções no curto prazo

de modo a satisfazer a "compartimentação dos interesses" por um lado, e a satisfação de "necessidades prementes e inadiáveis", por outro. (LAROCHÉ, o.c., p.196).

Os desejos ou os propósitos presentes no início do processo de decisão não são definitivos, porque no decurso do processo, "existe uma sequência de escolhas ou estratégias, nas quais cada escolha parcial é feita num tempo específico utilizando a informação então disponível" (SIMON, o.c., p.22). O decisor é dotado de uma razão, e de um "raciocínio estratégico" cuja motivação é a apetência do ganho. Todavia, o decisor é igualmente movido pela sua afectividade e pelas suas necessidades psicológicas, mais ou menos conscientes. Esta dimensão emocional, levou Croizier (1964a), a enunciar a feliz expressão de que o decisor "Não é apenas uma mão, é também um coração", (FRIEDBERG, o.c., p.347).

O processo de tomada de decisão não é constituído apenas por uma decisão final, mas é sobretudo, "uma cadeia de decisões encadeadas umas nas outras" (LAVERGNE ,o.c., p.35). MARCH (1988, p. 234) acrescenta os conceitos de "árvore de decisão", e de "engenharia da decisão" e a sua interdependência com "o sistema de valores do decisor", nomeadamente "as suas preferências" que teoricamente são "coerentes, estáveis e exógenas e evoluem no tempo", mas que, na prática, são "endógenas por referência aos processos de decisão".

As decisões que são tomadas em clima de mudança e de incerteza, levou STONER (o.c., p. 217) a desenvolver duas técnicas distintas que permitissem decidir eficazmente: "a matriz de resultados" e a "árvore de decisão". A "matriz de resultados" consiste numa tabela em que são colocadas as diferentes alternativas e os resultados esperados para cada uma delas. Por outro lado, "as árvores de decisão" apresentam uma forma gráfica de rede de decisões dispostas à volta de um tronco comum, em que os efeitos uma decisão influenciam a decisão seguinte, e assim sucessivamente. A "árvore de decisão força o tomador de decisões a atribuir probabilidades para cada um dos resultados possíveis", traçando os diversos caminhos e a

atribuir um simples valor esperado para determinar a melhor de todas as decisões”, tendo-se tornado “a base para uma análise de avaliação económica e técnica”(Ibid., p. 218).

3 TIPOS DE DECISÃO

São vários os tipos de decisões a tomar, quer no que ao “decisor” diz respeito, quer ao momento em que são tomadas, quer ainda quanto ao tipo de procedimentos a seguir e, por fim, quer à complexidade das decisões.

Numa revisão da literatura encontramos diferentes autores que nos falam de “decisões individuais”, de “decisões em grupo” ou “decisões grupais”. (PINA e CUNHA 2006, p. 580) e de “decisões organizacionais”, de “decisões iniciais”, de “decisões intermédias” ou, de “decisões parcelares” e de “decisões finais”. (BORGES 1993, p.10).

PINA e CUNHA (o.c., p.580) classifica as decisões segundo dois critérios distintos:”o nível de análise” e o grau de programabilidade. As “decisões individuais”, “decisões grupais” e as “decisões organizacionais” pertencem ao primeiro critério, e as “decisões programadas” e as “decisões não programadas” pertencem ao segundo.

A distinção das decisões quanto ao nível de análise é importante, na medida em que os grupos influenciam os indivíduos nas suas decisões, podendo ocorrer o fenómeno do “pensamento grupal”. ROBBINS (o.c., p. 236) designa o fenómeno de “*group thinking*” como uma “doença”, na medida em que é um fenómeno que ocorre no interior de um grupo, e que pressiona inconscientemente os membros do grupo a agir em conformidade com as normas, por forma a obter o consenso, “vitimizando, assim, os «pontos de vista desviantes, minoritários ou impopulares» e afecta o desempenho do grupo, na medida em que o impede de avaliar criticamente as propostas incomuns, impopulares”.

3.1.DECISÕES PROGRAMADAS /NÃO PROGRAMADAS

As “decisões programadas” ocorrem em situações quotidianas, que não suscitam dúvidas e que recorrem a comportamentos pré-estabelecidos e que reflectem, ao nível individual, os hábitos pessoais do decisor e as suas preferências, e ao nível organizacional, reproduzem normas, procedimentos e políticas. São “decisões triviais, fáceis de tomar” com um “carácter repetitivo” assentes em “procedimentos padronizados”, (PINA e CUNHA, o.c., p. 580). “As decisões programadas” (...) aplicam-se tanto a questões simples como a questões complexas”. No entanto, “limitam a liberdade dos decisores”, na medida em que estes apenas aplicam as normas, os procedimentos e as políticas organizacionais estabelecidas. Nas organizações, compete aos administradores “usar o seu discernimento para decidir se uma situação exige ou não uma decisão programada” (STONER, 1992, p. 184).

As “decisões não programadas”, ocorrem, em “envolventes organizacionais de alta velocidade”, cujo contexto é de grande incerteza e risco e para as quais não existem procedimentos standardizados, dando, portanto, origem a “surpresas estratégicas” (PINA e CUNHA, 2004, p. 489). Estas decisões recorrem à “criatividade, ao bom julgamento e à intuição”, por se tratarem de situações novas que exigem decisões complexas, e difíceis. (BORGES, o.c., p. 10) Neste tipo de decisão há que encontrar “uma solução específica” criada através de um processo menos estruturado de tomada de decisão e da procura de “solucionar problemas”, justificando, assim, a necessidade de treino para os administradores de topo, para “aprenderem a analisar os problemas sistematicamente e tomar decisões lógicas” (STONER, o.c., p. 184).

Em situações de incerteza, o processo de tomada de decisão é “lento, dramático e confuso”, porque se desenvolve num contexto de “escassa informação”, “muitas dúvidas”

quer no que respeita à dificuldade de enunciação do problema, quer ainda, devido à natureza do problema, cujos conteúdos têm um “carácter estratégico”. (PINA e CUNHA, o.c., p. 580).

Quanto ao número de intervenientes nas decisões existem as “decisões individuais” quando as decisões são tomadas por “indivíduos bem definidos” e as “decisões colectivas” quando várias pessoas contribuem para a tomada de decisão com as suas “decisões parcelares”.

Quanto ao critério da “qualidade das decisões” LAROCHE qualifica as decisões em “boas decisões” tendo como indicador o “guia” da racionalidade e “más decisões” para as que se afastam do modelo racional. (o.c., p.151).

3.2. A DECISÃO INDIVIDUAL

A decisão individual é importante nas organizações, pois o capital humano é vital para a sua sobrevivência. Uma boa gestão implica que sejam tomadas “decisões racionais”. (ibid., p.149). Todavia, a decisão só é racional dentro da “área de racionalidade” do decisor. (ibid., p.156).

As tecnologias de que os decisores actualmente dispõem, não anulam factores pessoais que influenciam a forma como as decisões são tomadas, seja pela forma como a realidade é percepcionada, seja pelo modo como o decisor se enquadra no contexto de acção, orienta as suas preferências e julga as outras pessoas.

A decisão individual, consiste na decisão tomada por um único indivíduo, e é modelada segundo dois processos distintos. Por um lado temos “os processos de atenção e percepção” através dos quais o indivíduo capta as informações “prováveis e esperadas” que “alimentam a sua decisão”, centrando-se nos “pontos críticos dos problemas que lhe surgem”, ou para “procurar uma visão de conjunto”, por outro. (LAROCHE, o.c., p. 158). Por outro lado, “a

simplificação” permite ao indivíduo seleccionar as alternativas de solução, de forma a facilitar a decodificação das coisas que acontecem em seu redor e que lhe permite assimilar o mundo real em que existe e do qual faz parte. (ibid, p.161)

O processo de tomada de decisão individual é caracterizado pelo “compromisso psicológico do indivíduo nas suas acções, evocando, frequentemente as emoções fortes e os sentimentos, aquilo a que FRIEDBERG designa por “mundo quente” (1993, pp. 214) e que SIMON (o.c., p.41) corrobora, pois o “foco de atenção é o principal determinante da escolha e permite captar a atenção dos interlocutores”. Frequentemente, os decisores, expressam essa emoção através da exclamação “Ah!”. Portanto há a considerar que, por vezes, o decisor é pressionado por “(...) pulsões inconscientes que são (...) o motor de toda a decisão” (LAVERGNE, o.c., p.98).

A “selectividade da atenção humana” (LAROCHE, o.c., p.158) leva o indivíduo a focar-se nas partes do meio envolvente que estão de acordo com os seus gostos, os seus hábitos, as suas funções, as suas obrigações, a sua personalidade, a sua cultura, a sua religião, etc. O processo não é linear, nem ordenado por uma pura racionalidade.

As decisões pressupõem a investigação e a intuição. A teoria intuitiva auxilia o estudo do modo como as emoções influenciam a selectividade dos “focos de atenção”. SIMON (o.c. p.38) define “intuição” como a “capacidade de reconhecimento instantâneo de padrões familiares” que permitem evocar conhecimentos e experiências anteriores à memória para os aplicar no método de resolução de problemas, sendo uma “mais-valia” para os indivíduos mais experientes. Este modelo reconhece que “o pensamento humano é frequentemente afectado pela emoção”, pois **quando** estamos sob a influência de fortes emoções, deixamos de pensar racionalmente pois a nossa atenção fica “refém” dos factos que despertaram a nossa atenção. (Ibidem)

Enquanto que os mecanismos da “selectividade da atenção humana” nos permitem descrever a situação, o tratamento dessa informação é efectuado através dos “processos perceptivos”. (Ibid., p.160)

Através da percepção os “indivíduos organizam e interpretam as suas impressões sensoriais com a finalidade de dar sentido ao seu meio ambiente” e adequam os seus comportamentos de acordo com a sua “percepção da realidade e não com a realidade em si”. (ROBBINS, o.c., pp.117-118).

Existem vários factores que influenciam as percepções: o observador, o objecto ou alvo da percepção e o contexto da situação na qual se dá a percepção.

As pessoas diferentes têm percepções diferentes perante o mesmo objecto ou situação. Isto deve-se ao facto de existirem diversos factores que “modelam as percepções, por vezes, distorcendo-as”, como, por exemplo, as motivações e as expectativas. As motivações são sinónimo de “necessidades insatisfeitas que estimulam os indivíduos”, influenciando, assim, a sua percepção” (ibid., p.118). As expectativas influenciam as nossas percepções, distorcendo-as, na medida em que nós “vemos, apenas, aquilo que queremos ver”.

Em relação ao “objecto ou alvo da percepção”, verificamos que “os alvos são observados isoladamente” (Ibid., p.119), sem qualquer relação, ou com uma relação entre elas, “relativamente fraca”o que levou SIMON (o.c., p.126) a afirmar que vivemos num “mundo vazio”. As características do “alvo” que está a ser observado, está relacionado com o modo como os observadores, enquanto “tomadores de decisão” asseguraram a oportunidade de demonstrar “o domínio da situação e, por conseguinte, a resolução do problema”. Para ROBBINS (o.c., p.119) a percepção é influenciada quando se interligam as diferentes peças, “coisas ou factos” com um possível cenário.

No que concerne à “situação”, o observador focará a sua atenção sobre o modo como as pessoas se comportam em diferentes contextos de acção. As nossas percepções sobre as pessoas são diferentes daquelas que temos sobre objectos inanimados, porque fazemos “inferências” sobre o seu comportamento, na medida em que este espelha as suas “crenças, motivações e intenções” funcionando como determinantes da atribuição. (Ibid., o.c., p.121). Estas inferências não provêm da razão, são apenas os processos que “transformam as informações iniciais em resultados”, e funcionam como a “alavanca do raciocínio”. (SIMON, o.c., p. 14).

A interpretação dos comportamentos dos indivíduos, subentende julgamentos efectuados com base nas percepções do observador, levando a interpretações diversas, nomeadamente: a “teoria da atribuição” defendida por ROBBINS (o.c., pp. 121-122), que tenta desvendar o “estado do espírito” que o indivíduo possui quando adopta um determinado comportamento, num dado momento. “A forma como julgamos diferentemente as pessoas tendo como base o sentido que atribuímos a um dado comportamento” são imputados a “causas internas” ou a “causas externas”. As “causas internas” referem-se a factores controláveis pelo próprio indivíduo e as “causas externas” relacionam-se com factores exteriores ao indivíduo e, que são, portanto, incontroláveis. A determinação destas causas depende da observação de três factores: a diferenciação, o consenso e a coerência verificados nos comportamentos assumidos por alguém.

A diferenciação pressupõe que o indivíduo tenha consciência da situação em que se encontra e que ajuste os comportamentos à mesma. Um desajuste do comportamento à situação será considerado uma excepção, que o observador justificará com causas externas. Caso um indivíduo adopte sempre os mesmos comportamentos independentemente da situação em que se encontre, o observador concluirá que tal comportamento se deve a causas internas.

O consenso, permite verificar a sintonia que existe num grupo, ou na sociedade em geral, e a coerência entre os comportamentos adoptados por um indivíduo reflectem a sua personalidade e os seus valores individuais.

A teoria da atribuição revela-se muito importante para o processo de tomada de decisão individual, na medida em que coloca a descoberto alguns dos “erros e vieses perceptivos” que podem distorcer as percepções, nomeadamente: o “erro fundamental de atribuição” e “o viés de autoconveniência”. O “erro fundamental da atribuição” caracteriza-se por uma sobrevalorização dos factores internos em detrimento dos factores externos. O “viés de autoconveniência”, tende a atribuir o sucesso às competências individuais e o fracasso aos factores externos, como por exemplo, a falta de sorte, o azar. Os “vieses perceptivos” são universais, no entanto, o “viés de autoconveniência” é mais visível nas culturas ocidentais que tendem a privilegiar a individualidade, tal como acontece nas culturas Ocidentais, em particular, na cultura Europeia e Norte Americana, por oposição às culturas com forte tradição colectivista, particularmente: a cultura Coreana, a cultura Japonesa e a cultura Iraniana, (ibid, p.121-122).

LAROCHE (o.c., p.161) utiliza a expressão “enviesamentos cognitivos” para expressar as “tendências características do espírito que moldam as percepções da realidade”.

A observação e a interpretação do que os outros fazem exige esforço, pelo que desenvolvemos técnicas que nos permitam efectuar esse trabalho de forma simplificada. A simplificação, reflecte as nossas acções quotidianas, que são “ditadas pelos nossos hábitos”. São “comportamentos automatizados”, que não exigem reflexão, nem requerem tempo para a deliberação, não sendo considerados “comportamentos racionais”. Por não seguirem os trâmites do processo racional em “termos psicológicos”. (ibidem)

As simplificações utilizadas no julgamento das outras pessoas têm como objectivo alcançar “percepções precisas que ofereçam dados válidos para as previsões”. No entanto, as simplificações originam “distorções significativas”, porque recorremos à “percepção selectiva” para reter parte da realidade observada. “A percepção selectiva permite a leitura rápida dos outros, mas com o risco de obtermos uma figura imprecisa”, pois apenas vemos o que queremos ver e podemos tirar conclusões precipitadas de uma situação ambígua. (ROBBINS, o.c., p.123).

Existem várias técnicas utilizadas para realizar simplificações quando julgamos os outros. O “efeito de halo” é uma técnica que provoca distorções ou “vieses perceptivos”, na medida em que é uma técnica que permite a “construção de uma impressão geral sobre uma pessoa a partir de uma única característica”. A estereotipagem consiste no “julgamento de uma pessoa com base na percepção do grupo do qual ela faz parte. O observador julga os indivíduos isolados como estereótipos, isto é, pessoas a quem são atribuídas determinadas características de um grupo específico.

Uma outra forma que condiciona as nossas percepções num determinado sentido são o “contraste” e a “projectação”. Para ROBBINS, estas técnicas de julgamento do comportamento dos outros condiciona o modo como os percebemos, seja porque os percebemos segundo uma sequência e comparamos as respectivas prestações “contraste”, seja porque “projectamos” nos outros. A “projectação”, é uma técnica que “compromete a capacidade dos gestores ou administradores” porque estes tendem a projectar nos outros as suas características pessoais. (o.c., p.124).

As técnicas de simplificação apresentadas permitem a generalização dos comportamentos de acordo com determinados critérios. As pessoas agrupam os indivíduos pelas percepções que têm deles e que são determinadas pelas suas atitudes e comportamentos.

Os estereótipos são populares e possibilitam aos indivíduos lidar com um muito grande número de estímulos ao mesmo tempo. A generalização, enquanto “meio de simplificação de um mundo complexo, permite-nos manter a coerência”. Embora suscite grandes distorções perceptivas em termos individuais, tem uma grande aplicabilidade na área “Comercial e Marketing”. A aplicação das técnicas de simplificação revela-se de grande importância na vida das organizações, quer na fase de recrutamento e selecção de pessoal, quer nas expectativas de desempenho, quer ainda na avaliação do desempenho. As evidências demonstram que, a percepção do primeiro contacto, costuma ser decisivo, pois, um “bom” candidato é aquele que não apresenta características desfavoráveis. (Ibid., p.125)

A validação das percepções também é, particularmente relevante, por se encontrar relacionada com as expectativas das pessoas, isto é, das “profecias auto-realizadas” ou do “efeito de Pigmaleão” (Ibid., p.126) ao nível da avaliação do desempenho. Nesta perspectiva, as pessoas, tendem a corresponder às expectativas que os outros têm a seu respeito. AMADO, (2001, p. 116), ESTRELA (2002) e POSTIC (2007), analisaram os efeitos destas profecias em contexto de sala de aula, e confirmam estas profecias.

4 A DECISÃO E O PROCESSO DE FUNCIONAMENTO MENTAL SEGUNDO LAVERGNE

As decisões são tomadas tendo em conta as diferentes formas com que os indivíduos percebem a realidade, isto é, conforme as representações que possuem do real. Segundo o «teorema de Thomas», “quando os homens consideram certas situações como reais, elas são reais nas suas consequências” (ALVES-PINTO, 1995, p. 56). A decisão pressupõe, portanto, que o decisor reflecta sobre uma situação ou objecto, sobre a qual exercerá alguma influência,

modificando-a quer ao nível da realidade propriamente dita, quer ao nível da representação da realidade.

A psicologia da decisão revela-se de crucial importância para o nosso estudo, pois permite conhecer a forma como tomamos decisões, isto é, a forma como as ideias circulam no nosso cérebro, bem como o modo como estas se inter-relacionam. LAVERGNE (1983, p.31), designa este processo por “modelo do funcionamento mental”, e representa-o pelo tetraedro da decisão, por se tratar do “conjunto dos quatro pólos: a representação do real, os objectivos, a decisão e a ética” que regem o funcionamento dinâmico do pensamento. É um «modelo» porque releva da “imagem”, isto é, dos cenários que o indivíduo cria no seu espírito, no momento de fazer escolhas. São estas imagens de um objecto ou de uma situação que permitem “reflectir sobre um objecto ou situação, descrevendo-a para que seja compreendida, efectuar “simulações” para prever a sua evolução e as suas reacções em função das acções que se projectam exercer sobre ela”. (Ibid., p.32)

A avaliação destes modelos depende do grau de adaptabilidade à situação real, pelo que nunca podem ser classificados como “justos”, “rigorosos” ou “falsos”.(Ibidem)

O funcionamento dinâmico do pensamento é analisado no âmbito de uma racionalidade limitada, e consiste na combinação, influência e retorno entre cada um destes pólos e em que a interacção é constante, influenciando-se mutuamente. A relação entre cada um dos pólos é circular, muitas vezes, caracterizada por uma racionalidade *à posteriori*, que origina novas acções que se organizam até chegar à “decisão final”. As conexões entre os diferentes pólos fazem-se de uma forma aleatória e não segundo uma sequência linear, pois, obedece, apenas, às “leis rigorosas da lógica humana”. As nossas ideias baseiam-se em «factos brutos» que são percebidos no mundo real, de acordo com os mecanismos selectivos da

percepção e da atenção humana, e sob a influência das emoções, isto é, “as pulsões inconscientes da decisão” (ibid, p.98).

A problemática da decisão será analisada sob duas perspectivas distintas: como pólo do tetraedro da decisão, isto é, como uma “decisão instantânea”, por um lado, e como processo de decisão, por outro.

Iniciaremos a nossa reflexão pelo pólo da representação do real, por ser de maior relevância ao nível da psicologia da decisão.

4.1 A REPRESENTAÇÃO DO REAL

Para analisarmos o esquema geral do processo de decisão, é fundamental conhecermos os trajectos que as nossas ideias fazem, bem como as relações que entre si estabelecem. Todas as imagens que temos da realidade, sejam factos brutos, informações inconscientes ou teorias científicas constituem as «representações do real». (Ibid., p.32). Estas são evocadas através de: representações materiais, quando se socorrem de gráficos ou esquemas para traduzir o real; representações intelectuais, se os modelos estão assentes em teorias científicas e que justificam os objectivos, e, por fim, as representações mentais que constituem as bases mais profundas da nossa existência e que são as representações globais, pois incluem todas as anteriores. (ibid, pp. 31-32)

A realidade e as imagens que os indivíduos fazem da realidade objectiva diferem de pessoa para pessoa, pois as apreensões dos factos reais não são objectivas e desprovidas de emoções. Dependem, pois, de mecanismos de interpretação subjectivos que reflectem “a experiência passada, as tendências psicológicas dos indivíduos, os conhecimentos, os valores, as preferências, bem como outros factores”, isto é, o “património” que cada um possui. (Ibidem). Nesta conformidade, a perspectiva de J. P. LAVERGNE é, portanto, “ilustrativa de

um processo em que as vertentes cognitivas e afectivas são tomadas em consideração” (BORGES, 1993, p.7)

Na prática, a representação do real verifica-se no esforço contínuo, que os indivíduos fazem para definir situações concretas ou objectos. No entanto, “várias correntes de investigação defendem que o espírito humano funciona de maneira indutiva para organizar a realidade a partir de percepções, para pôr mais ou menos em ordem, em termos de simplicidade, de coerência e de estabilidade o mundo encontrado e experimentado pelo indivíduo”. (LAROCHE, o.c., p. 173)

Compreender o fenómeno da representação do real é fundamental para perceber a distinção entre realidade objectiva e realidade percebida. As representações são fenómenos complexos que existem na vida social onde são activados e mantidos em actividade. Jodelet refere que estas representações correspondem a “uma instância intermédia entre o conceito e a percepção e situam-se nas dimensões de atitudes, informações e imagens, contribuindo para a formação de condutas e para a orientação das comunicações sociais”. São uma “forma de saber prático, que se apoia num sujeito e num objecto”, pois as representações são percepções que alguém tem, sobre algo que observa, experimenta ou vivencia. (BORGES, o.c., p. 19). A apreensão dos factos objectivos é processada segundo “mecanismos de interpretação” que levam à “tomada de decisão”. São as percepções e interpretações dos factos objectivos que permitem ao indivíduo, de acordo com os conhecimentos gerais adquiridos, “prever os efeitos de uma hipótese de acção e de fazer escolhas”. (cfr., LAVERGNE, o.c., p. 32).

Existem três categorias de representações do real, particularmente: as representações materiais, as representações intelectuais e, por último, as representações mentais. (LAVERGNE, 1983., pp. 46-51)

4.1.1.As representações materiais

As representações materiais são manifestações de carácter visual, traduzidas em “imagens concretas” tendo como finalidade “expressar um conjunto de informações cuja significação dê conta de uma realidade a descrever” (Ibidem). Os exemplos mais representativos, são os gestos, os esquemas gráficos e os organigramas.

As representações materiais são fundamentais para o processo de decisão porque aparecem como a primeira etapa para a racionalização, e ajudam a uma análise mais rigorosa e à síntese, pois permitem clarificar no espírito do tomador de decisões as ideias que selecciona e organiza para descrever a realidade, por um lado, para depois analisar rigorosamente as diferentes perspectivas em simultâneo, por outro, (ibid., p. 47).

LAVERGNE estabelece uma relação entre as representações materiais e as representações intelectuais, por um lado, e as representações mentais por outro. As representações materiais contribuem para a formulação das “representações intelectuais”, pois, reflectem a “ideia abstracta que temos da realidade”, e que é submetida a “discussão com outras pessoas” (o.c., pp.50-51). Por outro lado, “a representação material ajuda a precisar a representação mental” porque a “ideia do plano faz parte da primeira representação mental”. (Ibidem).

4.1.2. As representações intelectuais

As “representações intelectuais”, são constituídas por “um conjunto de noções abstractas organizadas de uma maneira clara, coerente, rigorosa e explícita com o objectivo de descrever um objecto ou situação, e cujos limites dependem da exigência, do rigor e da lógica. A representação intelectual pode exprimir-se na totalidade e ser objecto de raciocínios dedutivos”. (Ibid., o.c., p. 48).

As características fundamentais numa representação intelectual são: a coerência, por um lado, e a explicitação, por outro. Assim, o decisor adquire a capacidade para manipular este tipo de representações e tirar conclusões que lhe permitam transformar a imagem do real, construída numa “imagem lógica da realidade” e partilhá-la, em princípio, “integralmente e sem erro a outras pessoas”.

São exemplos de representações intelectuais: a organização hierárquica duma organização ou instituição, a análise estatística, a contabilidade analítica de uma empresa, entre outras. (Ibidem).

A compreensão das "(...) teorias da racionalização das decisões baseiam-se nas representações intelectuais de dois modos: 1) construindo representações intelectuais descritivas dos raciocínios apropriados para conduzir à decisão, como é o caso das árvores de decisão, a programação linear, entre outras; por um lado, e, 2) utilizando representações intelectuais descritivas de situações consideradas, como, por exemplo, na teoria dos jogos, em que dois ou mais jogadores, no mesmo contexto, confrontam-se pelo mesmo objecto. A lógica assenta numa racionalidade de perdas e ganhos para cada um dos jogadores, conforme “as possibilidades de decisão e as suas combinações”.

As representações intelectuais constroem-se em representações materiais contidas em documentos codificadores das noções sobre o real. Portanto, as representações intelectuais baseiam-se não em representações do real mas em “esquemas do real” que se adaptam a uma realidade concreta e específica. Logo, as representações intelectuais sendo constituídas com o contributo das representações materiais correm o risco de serem dissonantes com a realidade que visam representar, seja por distorção (in)consciente do autor do documento, seja por incapacidade do decisor em interpretar correctamente as fontes de informação. (Ibidem).

4.1.3. As representações mentais

Actualmente, existem sistemas especializados no apoio à tomada de decisão “SAD”, preconizados, com o objectivo de auxiliar a decisão organizacional. (STONER, 1995, p. 210) Mas as “máquinas pensantes”, ou os mecanismos da “inteligência artificial” (BUCHANAN e O’CONNELL, 2006, p. 12), apresentam uma desvantagem relativamente às pessoas, pois, não possuem “representações mentais”. Estas baseiam-se em emoções, mais especificamente, na intuição e no faro. Esta premissa leva-nos a inferir, portanto, que as representações mentais são fundamentais no processo de tomada de decisão, porque só as “emoções” dos seres humanos, permitem construir um tipo de representação da realidade e agir sobre ela.

LAVERGNE (o.c., p.50) defende que as “representações mentais”, “compreendem todas as imagens explícitas e implícitas, que o nosso espírito associa à realidade”, todos os elementos incontrolláveis que “constituem a base mais profunda da nossa experiência”.

4.1.4. A interacção das representações com os outros pólos do tetraedro

As representações influem na formalização dos objectivos; nas hipóteses de acção; na previsão das consequências prováveis das hipóteses de acção; no mecanismo de comparação entre estas consequências e nas normas que constituem os objectivos.” (Ibid., pp. 51-54). Relativamente à ética, as representações contribuem para a “formalização da parte concreta da ética, nomeadamente: o repertório dos comportamentos e situações bons ou maus, convenientes ou não”. (Ibid., o.c., pp. 53)

LAVERGNE defende que “as representações mentais sugerem ideias gerais” e que as “representações intelectuais representam os valores ideais de certos parâmetros convenientes para criar normas”. Isto levanta dois problemas ao decisor. Por um lado, “o tomador de

decisões está limitado pelos seus conhecimentos, e a menos que tenha tempo para criar novas representações intelectuais, tem de contentar-se com as representações que possui e que são mais ou menos apropriadas”, permitindo-lhe aprender com a experiência. Por outro lado, “a escolha de um valor para norma supõe o recurso a representações intelectuais mais completas que dão conta da aplicação da decisão”. Neste caso, o enriquecimento dos conhecimentos releva da importância da experiência, enquanto “a representação mental é formalizada em representação intelectual sob forma de lei”. (Ibidem).

A escolha de representações intelectuais pode seguir dois modelos distintos: o modelo lógico-dedutivo, que privilegia fortemente os parâmetros de natureza económica, ou a escola “defensora da solução criativa dos problemas”, que recorrem a técnicas de brainstorming, sinética e criatividade geral. (Ibid., o.c., p.54).

LAVERGNE defende que estes dois modelos são complementares e que devem ser utilizados simultaneamente, por duas razões: 1) “o espírito humano tolera mal o constrangimento provocado pelo modelo lógico-dedutivo no momento em que se trata de imaginar actos e soluções”; 2) existe o perigo de se negligenciarem hipóteses de acção, simplesmente porque se decide *a priori*, a partir das poucas hipóteses de acção existentes, relegando para segundo plano, a análise, que serve apenas para elaborar os argumentos justificativos *a posteriori*”. (Ibidem) Existe, portanto, uma relação directa entre as nossas representações e a forma como são formuladas as hipóteses de acção. Estas são elaboradas segundo quatro modos: a criação, a síntese, a combinação e a repetição, o que leva LAVERGNE a questionar “uma nova problemática da decisão”, na medida em que, “a realidade concreta destas hipóteses de acção, bem como a própria matéria destas hipóteses é a das nossas representações uma vez que elas são representações de uma acção possível”. As

hipóteses de acção são “representações de uma acção possível” e englobam as “três categorias de representações: mentais, intelectuais e materiais”. (Ibid, pp.54-55)

Os cenários evocados pelas representações mentais apresentam como inconveniente o que LAVERGNE designa por “cenário exclusivo”, isto é, ao imaginarmos um determinado cenário com detalhes circunstanciais, afastamos outras possibilidades, e, portanto, podemos incorrer no risco de não analisar devidamente as consequências das hipóteses de acção suscitadas tendo em conta o respectivo contexto. Este risco é ainda maior quando se verifica a pressão da urgência. Para colmatar esta dificuldade, LAVERGNE propõe a análise deste cenário à luz das representações intelectuais mais ou menos refinadas, com a conciliação de estabilidade do contexto no tempo, nomeadamente: “o contexto certo” no caso mais favorável; “o contexto aleatório” no caso de um contexto imprevisível e “o contexto indeterminado” no caso mais desfavorável, pois “as mesmas representações que dão origem às hipóteses de acção servem igualmente para prever as suas consequências por confronto com as representações que temos do contexto”. (Ibid, p.55)

No “Contexto certo” existe uma espécie de leis deterministas na medida em que, as representações intelectuais apresentam as hipóteses de acção adequadas ao contexto, pelo que, o seu efeito é previsível. Para o “contexto aleatório”, as previsões recorrem à utilização da teoria das probabilidades para prever as médias e quantificar os riscos. O “contexto indeterminado”, surge como o contexto mais desfavorável, pois a incerteza cria angústia no nosso espírito, pelo que, as representações intelectuais apenas avaliarão a extensão das reacções possíveis do contexto. (Ibidem)

LAVERGNE (o.c., 56) explica que “é necessário exercer um duplo controlo vigilante” no que diz respeito às representações intelectuais, por um lado, e às representações mentais, por outro, devido ao facto de existirem “cenários exclusivos”, que impedem o tomador de

decisões de vislumbrar outros possíveis cenários em situações de stress, levando-o a adoptar uma hipótese de acção que não se ajusta à situação concreta. Nesta conformidade, “o controle efectuado pelas representações intelectuais sobre o resto das representações mentais” evitaria o abuso dos cenários exclusivos, alargando assim, o leque de hipóteses de acção possíveis mais ponderadas e “prever logicamente outros desenvolvimentos”. Relativamente ao “controle pelas representações mentais, depositárias da experiência global, sobre as representações intelectuais” permitirá a adequação destas representações à realidade. (Ibidem)

A decisão exige a hierarquização dos diferentes domínios de acordo com as representações intelectuais e mentais do tomador de decisões e de acordo com a sua ética. Assim, ao decidir por uma escolha, torna-se necessário que “as relações de importância das representações intelectuais “estejam ao mesmo nível quer no processo de confronto quer para o tomador de decisões. (Ibidem)

4.2. OS OBJECTIVOS

As imagens que temos da realidade são fundamentais num processo de decisão, porque estão na base das soluções imaginadas, das previsões das consequências prováveis, da própria noção de probabilidade e da formulação de objectivos.

Os objectivos orientam e delimitam a representação do real e ajudam a tornar mais compreensível a apreensão da realidade. A noção de objectivo é relativa. Por um lado, consiste “na descrição precisa do que desejamos tendo em conta os constrangimentos que nos são impostos, ou seja, são um conjunto de normas que condicionam o valor do processo de decisão”. (Ibid, p.33). Entende-se por “norma” a “expressão da vontade do tomador de decisões” tendo em conta, não só os constrangimentos que sofre, bem como os aspectos” psicológicos, sociais, filosóficos ou políticos”. (Ibid., p. 34).

A importância das normas é grande porque “as normas que estabelecem os objectivos geram uma lista de parâmetros” a serem respeitados na representação do real. Já a escolha de um nível de objectivos exige um tipo de decisão específico que depende da quantidade de informação disponível e dos meios de acção que o tomador de decisões domina. (ibid, p.41)

A determinação dos objectivos pode ser efectuada, por um lado, na ordem do sonho inconsequente para as decisões individuais que são frequentemente tomadas sem precisar os objectivos. Estamos a referir-nos a situações simples e de rotina em que, muitas vezes, as decisões são tomadas *a posteriori*. No entanto, isso é impensável numa decisão que envolva terceiros, pois a “A definição precisa de um objectivo permite traçar as fronteiras do campo das informações e das compreensões que entram em jogo no processo de decisão”. (ibid., pp. 40-41)

A decisão joga duplamente com os objectivos, pois, há uma decisão quando se determina um nível de objectivo e se fixam as normas”. Quando o decisor se preocupa com a coerência da decisão, ao definir os objectivos, é porque tem em conta os valores da ética e a decisão final corresponde à tomada de consciência desses valores. (Ibidem).

Os objectivos reflectem-se ao nível dos pólos da decisão e da ética, na medida em que acrescentam valor à decisão, pois permitem “justificá-la ou contestá-la”. (Ibid., o.c., p. 34)

Analisemos, agora, em que medida é que a ética dá origem aos objectivos, bem como os seus efeitos para o funcionamento dinâmico do pensamento.

A ética diz respeito aos valores que possuímos e que condicionam as nossas atitudes e os nossos comportamentos. Os valores podem ser “conscientes, inconscientes ou flutuantes” e apresentam três perspectivas diferentes, nomeadamente: “o bom” e “o bem”, por um lado, o “mal” e o “mau”, por outro, e, por fim, o normal. (Ibid., p.44)

Entendem-se por valores os conceitos gerais que se prendem com valores universais, dos quais, o amor, a liberdade, a verdade, a honestidade, a bondade, a humildade, a paz, o respeito, a justiça, são mais citados. A diferença entre os conceitos do “bom” e do “bem”, e os seus opostos, “mal” e “mau”, respectivamente, incidem, sobretudo, nos destinatários a quem é dirigida a acção dos conceitos: o indivíduo, para o primeiro caso, e a família humana, para o segundo. Assim, se os valores permitem a satisfação das necessidades de um único indivíduo, então, utilizamos o valor “bom”. Por outro lado, o valor “bem” acontece quando os beneficiários desse valor é a humanidade em geral, na medida em que todos beneficiam deles. O âmago da ética está no modo como o decisor reflecte o impacto que a mesma terá naqueles em que será aplicada. (Ibidem). Muitas decisões são antiéticas, porque o decisor apenas ponderou sobre o seu ponto de vista ignorando todos os outros que seriam afectados pela decisão. Nem sempre o “Bom” para nós e o “Bem” para todos são consonantes. A obra “Mein kampf” de Hitler é disto um exemplo, pois Hitler até tomou uma boa decisão ao nível da economia alemã e dos objectivos de unificação que se propunha atingir, isto é, perspectivou as suas decisões segundo o valor do “bom” para os alemães, mas ignorou o que os outros sentiriam com aquelas decisões absurdas, isto é, ignorando o “bem”, ou seja, o nível superior das aspirações da família humana. (SIMON, o.c., p. 18)

4.3. A DECISÃO

LAVERGNE adverte para a necessidade de distinguir os conceitos de decisão enquanto pólo do tetraedro do conceito de decisão enquanto processo. A decisão enquanto pólo é “instantânea”, e encontra-se em permanente evolução porque está em constante diálogo com os outros pólos, até chegar ao momento final de opção por uma das várias alternativas que foram sendo formuladas; A decisão enquanto processo impõe procedimentos complexos

constituídos por um conjunto vasto de decisões parciais, tais como, recolher e "trabalhar" informações, (re)definir objectivos, configurar planos de acção, etc. (Ibid, p.34)

As situações de tomada de decisão são diversificadas. Compete ao tomador de decisões não só escolher entre as hipóteses de acção, como também analisar a forma como estas hipóteses foram elaboradas, pois “as decisões difíceis correspondem a confrontos de hipóteses” ”(...) suscitando, assim, o aparecimento de “hipóteses de acção suplementares”. (Ibid., p. 37).

A decisão é baseada na representação do real, mas a sua fundamentação exige a construção de uma representação intelectual para que a mesma possa ser apresentada aos outros e discutida. (Ibid., p. 51)

Este pólo da decisão, é explicado pela dinâmica existente entre os quatro pólos do funcionamento mental. Nesta conformidade, as decisões isoladas, instantâneas ou parcelares entrelaçam-se, modificam-se e evoluem. (Ibidem).

A noção de “processo dinâmico do pensamento” é constituída por uma sequência de decisões-acções que revela melhor “o nosso funcionamento mental do que o conceito de decisão isolada”, na medida em que, “Um processo que tem por finalidade formalizar uma determinada decisão é uma sucessão de referências entre cada um dos pólos”. (Ibid., p. 35). A “escolha final acontece logo após a reunião dos factos e depois de serem estabelecidas as preferências do decisor” de acordo com o modelo da “teoria da racionalidade limitada” (SIMON, 1989, p. 29)

Um dos pontos delicados da tomada de decisão, é, sem dúvida, a selecção de uma hipótese de acção entre várias alternativas, pois implica conhecer quais as representações do real que serviram de base ao tomador de decisões, bem como a forma como ele as adapta à realidade. (LAVERGNE, 1983, p.36).

Analisaremos de seguida o aluno enquanto decisor individual, por ser este o âmbito do nosso projecto de investigação.

5 . O ALUNO ENQUANTO DECISOR INDIVIDUAL

A escola é um tempo e um espaço de socialização. É nas interacções que os indivíduos agem e detêm o papel de actores, pois são capazes de efectuar escolhas e de agir num «jogo» que apresenta «regras específicas». Compete ao actor identificá-las para, de seguida, tomar medidas de acção que reflectam o seu «instinto estratégico», a sua «sensibilidade» e as suas «emoções», numa palavra a sua racionalidade, não em termos absolutos, mas em termos de racionalidade limitada. Os indivíduos constroem a sua identidade própria e o seu projecto vocacional futuro na relação com os outros e como consequência de um conjunto de acções levadas a cabo pelo aluno na sua trajectória escolar. É neste âmbito que passaremos a analisar o processo de decisão individual na escola.

Fomos analisar como é que os alunos tomam, efectivamente, as suas decisões e constatamos que, a forma como os alunos escolhem a escola e/ou o curso que frequentam é um problema difícil porque envolve diversos factores que condicionam essas escolhas e que reflectem os diversos constrangimentos a que as pessoas estão sujeitas, bem como as aspirações que possuem.

5.1. O ALUNO DECISOR QUE PONDERA VANTAGENS, CUSTOS E RISCOS

R. Boudon, na década de 70, identificou a problemática da decisão como aspecto importante da problemática das desigualdades sociais. Este autor considera que os alunos e as famílias são chamados a tomar decisões na escola, particularmente, no final de cada ciclo de

ensino, pelo que as decisões individuais são “sucessivas” ou “múltiplas”. (cfr. ALVES-PINTO, 1995, p.37)

As decisões individuais, ao nível da escolarização, não têm todas a mesma complexidade, importância e consequências. É, principalmente, no final do 3º ciclo do Ensino Básico e no final do Ensino Secundário que as decisões são fundamentais para os indivíduos, na medida em que, por um lado, permitem a «construção identitária», e por outro, a construção de um «projecto vocacional» futuro ao decidir a via de ensino a prosseguir no 10º ano (ensino regular ou ensino profissionalizante), e prolongar ou não a trajetória escolar para um nível de ensino superior, visando a realização pessoal e o futuro sucesso, por outro., (FARIA, 2006, pp. 3-4)

Na perspectiva de R. Boudon, a decisão tomada no fim de cada ciclo de estudos “(...) obedece a uma lógica de cálculo, dos custos, riscos e vantagens. Os cálculos incidem sobre as “representações que os indivíduos e as famílias fazem dos dados” e depende de múltiplos factores, especialmente do «mundo simbólico do universo familiar do jovem». A posição social do indivíduo afecta os recursos para suportar os custos das decisões e as representações que o mesmo possui acerca das vantagens de cada opção. As vantagens encontram-se ligadas, quer ao conceito, quer à possibilidade de alcance das «aspirações» e do «sucesso». Estes conceitos apresentam, acepções distintas, conforme o grupo social de origem dos alunos. A decisão de prosseguir ou abandonar os estudos é, pois, considerada em termos “(...) da representação que se tem da situação, dos constrangimentos e dos recursos de que se dispõem”. (ALVES-PINTO, o.c., pp. 13-14)

A análise da problemática das decisões inscreve-se, pois, no âmbito da (des)igualdades sociais, das representações que aluno e família têm dos contributos da educação, do papel e dos efeitos da escola no projecto de vida do jovem estudante.

Estudos vários têm sido feitos sobre a função da escola na promoção da democratização do ensino e da igualdade de oportunidades ao sucesso escolar.

Dos três estudos abaixo referidos – relatório Coleman, estudo de Jencks e estudo de Rutter podemos constatar que os dois primeiros estudos divergem profundamente da investigação de Rutter sobre os efeitos da escola.

O relatório Coleman evidenciou os efeitos da escola ao nível da aprendizagem, pois, o “sucesso escolar” não era possível para todos os alunos e (...) concluiu que as diferenças sociais tendem a manter-se ou a acentuar-se com a escolarização" e que as escolas não fazem a diferença no sucesso escolar (cfr. ALVES-PINTO, o.c., p.41).

O estudo de Jencks defendeu que o meio social de origem exercia uma forte influência na obtenção de um diploma. No entanto, a realidade mostra que existem “fortes disparidades de estatutos sociais entre homens com o mesmo diploma”, subentendendo, assim, o jogo de interesses e de configuração do poder existentes na sociedade em geral, e nas organizações, em particular. O sucesso é entendido, pelos mais desfavorecidos, como uma questão de «sorte» e não como uma conquista que se alcança com mérito (ibid, p.46). A investigação de Cherkaoui salienta que existe uma relação entre a visibilidade/inteligibilidade das regras e o sucesso escolar dos jovens oriundos das classes sociais mais baixas (ibid, p.49).

O estudo de Rutter sobre os efeitos da escola assenta em quatro indicadores: resultados em exames, assiduidade, comportamento e delinquência. Este estudo evidenciou que as escolas não têm todas o mesmo efeito no que concerne aos indicadores escolhidos; não são as diferenças de origem familiar nem as diferenças das características físicas do estabelecimento escolar que permitem explicar as diferenças verificadas nos resultados escolares; uma certa heterogeneidade dos alunos (fracos e bons) na turma potencia melhores resultados escolares; vários factores ligados ao funcionamento da escola permitem explicar a diferença de

resultados entre os estabelecimentos escolares estudados: qualidade das acções dos professores, condições de trabalho, possibilidade e exigência da assunção de responsabilidades pelos alunos.... (ibid, p.51)

Os comportamentos e as atitudes face à escola também diferem entre os grupos sociais, relativamente ao valor e investimento na educação, pois os grupos sociais desfavorecidos tendem atribuir o sucesso social ao “acaso ou ao factor sorte” e não à iniciativa e ao empenho ou individuais. Os estudos de Hyman, que confirmavam que este grupo específico tinha “menores sobrevivências escolares e piores prestações escolares”.

FARIA (ibid., o.c., p. 15) salienta que “os aspectos de socialização ligados ao nível de instrução dos pais, com reflexo ao nível do capital cultural familiar e do domínio do código sócio-linguístico parecem ser preponderantes na construção de “aspirações sociais”, mas há que atender que a distinção entre estes dois níveis de aspirações mede-se pela “distância relativa ao universo familiar de cada jovem” (ALVES-PINTO, o.c., p.56). Os alunos constroem as suas aspirações face à escola de acordo com a sua história de vida, e com a classe social de origem. As aspirações têm duas dimensões: a aspiração absoluta e a aspiração relativa, assim, importa ter em consideração a posição dos diferentes grupos sociais relativamente aquilo que é tomado como referencial. Com efeito, ao compararem-se as aspirações escolares de um jovem oriundo de um meio social de elevado nível cultural e económico que visa manter o alto nível social/profissional dos pais pretendendo por isso entrar na universidade, com as aspirações de outro jovem oriundo de uma família muito modesta, cujos pais são trabalhadores assalariados, e que pretende ingressar num curso profissional que o habilite ao exercício de uma profissão mais qualificada profissionalmente e economicamente do que aquela dos progenitores “Só de uma forma muito grosseira se poderá concluir que este último aluno tem menores ambições escolares do que o anterior”, apenas porque alcançou um

diploma de um curso profissional, quando, na verdade, este aluno provém das classes mais baixas da sociedade, cujos pais apenas possuem o primeiro ciclo do Ensino Básico e a opção por prosseguir um curso profissional, manifesta a preocupação que este revela em ascender na “hierarquia da distribuição de diplomas escolares” (ibidem).

5.2. DAS "CULPAS" DA ESCOLA NA PROMOÇÃO DAS DESIGUALDADES DE ACESSO AO SUCESSO ESCOLAR

A organização da escola, exerce uma forte influência na trajetória escolar dos alunos, particularmente: a componente académica; o regime de progressão dos alunos; as práticas educativas familiares, e, por fim, o percurso escolar como processo de decisões sucessivas.

A escola encontra-se organizada de forma a veicular o sistema de valores da cultura dominante. A componente académica é constituída por “disciplinas nobres” que são as mais valorizadas academicamente, pois exigem um maior nível de abstracção. Estas disciplinas propiciam os “currículos de tamanho único pronto-a-vestir», na expressão feliz de Formosinho, cujas estratégias e metodologias de ensino são iguais para todos os alunos, pois a escola valoriza, exclusivamente, a componente curricular académica, excluindo do sistema todos aqueles que não correspondam ao «tamanho único» como os designou Formosinho. (cit. por ALVES-PINTO, o.c., p. 61). A componente académica e uniforme dos programas e processos de ensino, cavam mais o fosso entre as classes sociais mais altas e mais baixas da sociedade. Por outro lado, o regime de progressão dos alunos também acentua essa desigualdade de oportunidades de sucesso, porque, “não está provado que a solução, para situações de aprendizagem mal sucedida, seja a de retirar o aluno do grupo onde até aí estava integrado e fazê-lo começar de novo todas as matérias, mesmo aquelas em que havia tido aproveitamento.” (Ibidem).

Na organização da escola, ainda existe o factor da constituição das turmas e respectiva distribuição pelos professores, como factor de aprofundamento das desigualdades sociais. Mais uma vez, são os grupos sociais mais elevados da sociedade os que têm acesso a informações sobre a escola, e os que exercem o seu poder e influência junto das hierarquias para verem os seus interesses acautelados.

As práticas educativas familiares e a educação escolar também se reflectem ao nível das facetas da “personalidade social”, nomeadamente: a autonomia, a acomodação, a cooperação e a sensibilidade, bem como, com as representações que os pais fazem da escola e interferem com a integração e adaptação dos jovens à escola. No primeiro caso, temos os estudos efectuados por Kellerhals e Montandon, e no segundo, as investigações de Pourtois.

5.3. DA DECISÃO DE PARAR/PROSSEGUIR O PERCURSO ESCOLAR

A lógica das decisões individuais encontra-se na escola, especialmente nos finais de cada ciclo escolar. Os alunos e as famílias são chamados a decidir sozinhos, sobre o abandono ou o prosseguimento de estudos, bem como a tomada de outras decisões particulares a cada um dos ciclos. Trata-se, pois, de um conjunto de decisões sucessivas que, para serem compreendidas, necessitam de “referências sobre a história pessoal, social e escolar do indivíduo, bem como os constrangimentos da situação em que se encontra”. (Ibid., o.c., p. 14)

O processo de decisão individual em contexto escolar, inicia-se no ensino pré-escolar, embora de forma pouco significativa. Neste período, as famílias são chamadas a escolher a instituição em que pretendem inscrever os seus filhos, tendo em conta os constrangimentos ou limitações que existem, nomeadamente: o local de residência, os horários, os transportes, os custos com deslocações e tempo dispendido nessas mesmas deslocações, entre outras. No 1º ano do ciclo do Ensino Básico, as decisões prendem-se, sobretudo, ao nível da escolha da

turma e do professor. Várias investigações evidenciam que são as famílias de meios sociais mais desfavorecidos as que menos interferem, na medida em que aceitam as decisões da escola sem reclamar.

As decisões tornam-se mais complexas à medida que se avança no percurso escolar. No 2º ciclo do Ensino Básico, os alunos e as famílias são chamados a escolher a primeira língua estrangeira. No 3º ciclo do E.B. os alunos e as famílias têm que optar pela segunda língua estrangeira, ou então, pela disciplina de Educação Tecnológica.

A decisão mais problemática é, sem dúvida, a escolha do curso no Ensino Secundário e, posteriormente, o curso a prosseguir no Ensino Superior, na medida em que é a primeira vez em que os jovens têm a oportunidade formal de tomar uma decisão que afectará o seu futuro profissional, e para a qual têm de estar preparados, pois a sua escolha implica responsabilidade. É no 10º ano que os alunos vão decidir qual a via de ensino pela qual pretendem enveredar: a via de ensino que lhes permita o prosseguimento de estudos no ensino superior, «cursos científico-humanísticos»; ou um «curso profissional», que lhes atribui uma dupla certificação, pois, permite-lhes qualificarem-se para uma profissão e possibilitam, também, o acesso ao ensino superior.

As investigações efectuadas para explicar as desigualdades analisaram: o significado de sucesso e aspirações em relação à educação; a «educação compensatória»; as práticas educativas familiares e, a perspectiva de R. Boudon, segundo a qual a “escolarização é entendida como um processo de decisões sucessivas e, por vezes reiteradas” (Ibid., o.c., p. 71). Este autor considera que as decisões individuais tomadas pelos alunos e suas famílias, “obedecem à lógica do cálculo dos custos, riscos e vantagens, isto é, o indivíduo avalia antecipadamente os custos, riscos e benefícios de cada opção que se lhe apresente. (Ibid., p. 13).

Relativamente à interpretação das desigualdades sociais em relação à educação, Boudon apresenta cinco pressupostos, que se resumem ao seguinte: os valores que os grupos sociais evidenciam repercutem-se nos comportamentos escolares, como, por exemplo, a valorização da educação, o conceito de sucesso. Assim, um indivíduo de um meio social desfavorecido, em média, atribui um valor mais fraco ao ensino como meio de sucesso, apresentará um handicap cognitivo, subestimarás as vantagens futuras de um investimento escolar, porque apenas reconhece desvantagens e riscos para este tipo específico de investimento.

Os alunos podem contar com o apoio da orientação escolar para poderem tomar uma decisão em consciência. No entanto, também aqui verifica-se uma desigualdade ao nível destes apoios, sendo as escolas situadas em meio rural ou semiurbano as que são mais desfavorecidas, provocando, nesses meios, um aumento das taxas de abandono após a escolaridade obrigatória.

A forma como os alunos tomam as suas decisões bem como a qualidade das suas escolhas finais, reflecte-se no que estes fazem na escola. (ROBBINS, 2004, p.77) Assim, em contexto escolar os alunos são chamados a tomarem diversas decisões, que farão jus às suas percepções. Ao nível da assiduidade, os alunos têm que decidir se “vão ou não à escola”; ao nível da participação, terão que escolher qual a “quantidade de esforço que pretendem despende nas actividades propostas nas aulas”; ao nível das regras a respeitar, os indivíduos têm que optar se “devem ou não cumprir as tarefas que os professores lhes solicitam”, entre outras. (ROBBINS, 2002, p.127). As decisões que os alunos e as famílias tomam individualmente vão ser responsáveis por uma parte importante das desigualdades sociais, sobretudo nas etapas mais avançadas do percurso escolar, mais especificamente, nas taxas de abandono do sistema educativo, o que afecta o grupo de alunos com aproveitamento médio. A agregação destas

decisões permite efectuar uma leitura das reais desigualdades de oportunidades face ao sucesso escolar e às aprendizagens ao nível macrossocial.

5.4. A TOMADA DE DECISÃO E O STRESS MOTIVADO PELA URGÊNCIA DA AÇÃO

A problemática de tomada de decisão e o stress motivado pela urgência da acção é muito pertinente para o nosso trabalho de investigação, uma vez que serviu de tipologia para a elaboração das questões relacionadas com a decisão e que foram colocadas no nosso instrumento de recolha de dados. A questão 10: “Como foi a decisão de te inscreveres neste curso?” pretendia conhecer qual a atitude subjacente ao tipo de decisão tomada pelos alunos quando se inscreveram no curso que frequentam. As restantes questões pretendiam conhecer o modo como foram tomadas as decisões e qual a forma com que os nossos inquiridos responderam à urgência da escolha, uma vez que terminado o ano lectivo, apenas possuem cerca de 15 dias a 20 dias para efectuarem a matrícula.

5.5. DA REACÇÃO DO DECISOR À URGÊNCIA DA TOMADA DE DECISÃO

A fundamentação teórica desta questão baseou-se nas tipologias de LAROCHE (s.d., p.169) e de ALVES-PINTO (o.c., p. 148) que permitiram a análise sociológica das respostas. Por um lado, LAROCHE (o.c., p.169) apresenta um conjunto de elementos que condicionam a decisão nomeadamente: o tipo de decisões, a urgência das mesmas, bem como a forte pressão exercida sobre o tomador de decisões, provocando três tipos de reacção possíveis no decisor: a atitude vigilante, a atitude hipervigilante e a atitude defensiva.”

A forma como os indivíduos reagem às situações de pressão é diferente de pessoa para pessoa e dependem da personalidade, das suas características pessoais e da resistência que os sujeitos possuem para suportar o stress. Destas três reacções a ideal seria a atitude de vigilância, na medida em que o decisor é estimulado perante os desafios e os constrangimentos, e considera que consegue encontrar uma solução satisfatória no tempo estipulado. (Ibidem)

A atitude que provoca maior desgaste e angústia ao decisor, provocando uma completa sensação de pânico é a atitude de hipervigilância, na medida em que a forte pressão exercida sobre o tomador de decisões e a urgência da mesma, provocam uma enorme ansiedade e sofrimento no indivíduo que tenta solucionar a situação, baseando a sua análise sobre a informação simplificada, descurando assim o exame detalhado das consequências. (Ibidem)

Os decisores mais frios e calculistas usam uma terceira reacção designada de atitude defensiva, em que o decisor não vislumbra qualquer hipótese de encontrar uma solução válida e, portanto, reflecte sobre o problema, analisa a “informação que justifica a sua atitude” e decide de acordo com as circunstâncias e os constrangimentos existentes “desculpando-se aos seus próprios olhos de toda a responsabilidade” (ibid, p.169).

Tomando como ponto de partida esta tipologia, consideramos adequado designá-la no nosso estudo como atitude displicente, porque o aluno adopta uma atitude de abstracção. Se tomarmos em consideração a atitude de apatia por parte dos alunos de ALVES-PINTO (o.c., pp. 166-167), nomeadamente no que concerne “ao desinvestimento do aluno na instituição”, por um lado, e “a não antecipação de gratificação por se envolverem na cooperação com a instituição em questão que é a escola, por um lado, e o ensino”, por outro, constatamos que, o aluno não está disposto a “pagar os custos” inerentes a uma tomada de decisão nem de “correr riscos”.

ALVES-PINTO (o.c., p.148) chama a atenção para a autonomia do actor enquanto decisor e as modalidades de interacção que estabelece com a organização escolar. Nesta conformidade, ao aluno é atribuído o papel de actor porque “leva a cabo acções”, e, nessa qualidade, “goza, de uma autonomia limitada”, na medida em que, lhe é reconhecido um campo de acção limitado por variados factores. Em termos de participação na escola, nomeadamente ao nível da expressão de modalidades de interacção, ALVES-PINTO foi analisar os comportamentos sociais dos actores na organização escola, tendo por base a análise dos estudos de Guy Bajoit sobre a adaptação do modelo de A. Hirschan. Às três categorias de comportamentos sociais face à satisfação/insatisfação, nomeadamente o abandono, o protesto e a lealdade de Hirschan, Bajoit, acrescentou uma nova categoria de comportamento denominada por “apatia”, tendo em conta a “conjugação da cooperação e do controlo social” exercido sobre o actor. (o.c., p.164-166)

A atitude de delegação, utilizada neste estudo, prende-se mais com a atitude de abandono de ALVES-PINTO (Cfr. o.c., pp. 166-167), na medida em que, “a participação exige empenhamento na cooperação e tem custos de tempo e de energia que o aluno não está disposto a pagar”, pelo que espera que os outros decidam por si quanto ao curso que consideram mais adequado às suas características.

Em síntese, a nossa tipologia ao nível da atitude face à tomada de decisão é a que consta do quadro abaixo apresentado:

ATITUDE DISPLICENTE 1	O decisor abstrai-se de reflectir e ponderar sobre as diferentes alternativas apresentadas e decide inscreve-se aleatoriamente num curso. Não existe qualquer interesse ou motivação na escolha e no curso em que se inscreveu. O decisor tem uma atitude apática, displicente sobre o seu papel de decisor.
ATITUDE DE HIPER- VIGILÂNCIA 2	O decisor é consciente e responsável pelas suas escolhas e gosta de decidir em plenitude. Para isso, necessita de recolher o máximo de informação possível e de a analisar antes de decidir. A urgência da decisão provoca grande angústia e sofrimento no decisor que se vê obrigado a decidir rapidamente, o que o leva a entrar em pânico e a ter dificuldades em processar toda a informação. Nesta situação, o decisor analisa superficialmente as informações, descurando os detalhes mais importantes que deverá reter.
VIGILÂNCIA 3	O decisor pensa ter tempo para encontrar a melhor solução e sente-se estimulado para seguir o processo racional. O aluno analisa os pontos fortes e fracos dos cursos da sua preferência e pondera as suas competências cognitivas, os seus interesses e gostos pessoais e as suas ambições futuras antes de decidir.
DELEGAÇÃO 4	o aluno não decide por si próprio, deixa que sejam os outros a decidir por si.

Quadro 1 - Tipologia ao nível da atitude face à tomada de decisão

6 CONCLUSÃO

O processo de tomada de decisão é inerente ao ser humano e resulta, do processamento das informações recepcionadas do meio ambiente, e interiorizadas através das representações do real. Estas estruturam e modelam o pensamento de forma a descrever uma situação considerada desconfortável e a formular hipóteses de acção e formas de execução para sancionar o problema identificado.

A decisão consiste na escolha de uma de entre várias hipóteses de solução apresentadas para a resolução de um problema. Todavia, o processo de tomada de decisão não é linear, pois é constituído por um conjunto de “decisões-acções” que se encadeiam umas nas outras de acordo com os quatro pólos do funcionamento dinâmico do pensamento e a forma como estes se inter-relacionam.

Ao nível das decisões individuais, embora estas sejam tomadas por um único indivíduo, reflectem a influência de terceiros, pois a decisão final é o resultado de diversas decisões parcelares.

Ao nível escolar, os alunos são confrontados, pela primeira vez, com a responsabilidade de tomar uma decisão que terá repercussões no seu futuro. Primeiro, porque escolhem prosseguir ou abandonar os estudos. Em segundo lugar, porque decidem o curso que pretendem frequentar.

As escolhas dos alunos seguem as etapas da racionalidade das decisões: a identificação do problema, a recolha de informação, a definição de objectivos; a reflexão sobre as diferentes hipóteses de acção, a antecipação das consequências dos possíveis cenários, e por fim a deliberação. As escolhas reflectem a influência das representações mentais do decisor, bem como as suas preferências.

A decisão de prosseguir estudos, ao nível do ensino secundário, manifesta as aspirações dos alunos de progredir na carreira da obtenção de um diploma escolar, ainda que seja um diploma de um curso profissional. Neste caso, referimo-nos às aspirações relativas, porque é necessário ter em consideração o distanciamento entre o diploma que os alunos conseguem obter e o grupo social de origem.

A problemática da decisão é fundamental para perceber as motivações dos alunos, as expectativas e as atitudes face à escola, bem como a organização da sociedade em geral, na medida em que, os resultados dos diversos estudos efectuados, evidenciam a utilização da escola como um instrumento de multiplicação das desigualdades sociais, em vez de, ser um instrumento de igualdade de oportunidades face à aprendizagem. A organização curricular, bem como as estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem ainda são dirigidas pelos “currículos de tamanho único pronto-a-vestir” que Formosinho utiliza. (cfr. ALVES-PINTO, o.c., p. 61).

Apesar das sucessivas alterações, no sistema educativo português, a escola ainda valoriza, primordialmente, a componente curricular académica, das disciplinas “nobres”, mesmo nos cursos profissionais em detrimento das disciplinas de formação técnica, aprofundando, assim, as “desigualdades sociais”.

O stress é um factor determinante no processo decisional na medida em que afecta as atitudes do decisor perante o problema, originando assim, quatro tipos de atitude diferentes, nomeadamente: a atitude de hipervigilância, a atitude de vigilância, a atitude de delegação e a atitude displicente que foram utilizadas no nosso instrumento de recolha de dados.

O processo de decisão é um processo complexo pois depende de diversos factores: A personalidade, as vivências, os conhecimentos e outras características próprias do decisor, bem como, os processos de atenção selectiva e os processos perceptivos, que influenciam a

forma como este percebe o mundo que o rodeia e constrói o seu mundo. Todavia os processos perceptivos originam vieses perceptivos que podem afectar as decisões, principalmente em situações ambíguas.

A tomada de decisão é efectuada dentro dos limites da racionalidade, e resulta do “instinto estratégico dos actores”, bem como dos factores subjectivos do mesmo, isto é, das emoções e dos sentimentos, a que FRIEDBERG designa por “conhecimento quente” (1993, p. 214) e ALVES-PINTO considera-as como as “pulsões inconscientes que são o motor da decisão” (ALVES-PINTO s.d., p.56).

CAPÍTULO II

O CLIMA DE ESCOLA

INTRODUÇÃO

O clima de uma organização é um tema complexo cujo conceito e delimitação não gera consensos entre a comunidade científica. Vários autores têm estudado esta problemática ao longo dos tempos. Inicialmente, o estudo do clima pretendia estudar a relação entre os vários tipos de liderança e a produtividade nas organizações, mas depressa alargou o seu âmbito de acção para o estudo da motivação, da tomada de decisão, dos processos de comunicação, da satisfação ou a insatisfação no local de trabalho e, por fim, do clima psicossocial.

A sua aplicação ao contexto escolar, foi efectuada por vários investigadores, dos quais se destacam os estudos do “clima psicossocial da escola e a satisfação dos docentes” de GAZIEL que inspirou os estudos sobre o clima de escola, quer segundo a óptica dos professores, (satisfação), quer segundo a perspectiva dos alunos, (relações entre professores e alunos, relações entre pares, condições de trabalho e consideração dos professores pelos alunos) de autoras portuguesas de renome, tais como ALVES-PINTO, BORGES e TEIXEIRA.

Neste capítulo, analisamos primeiro o percurso do estudo do clima através dos tempos fazendo referência a estudos que se tornaram relevantes para esta problemática, quer ao nível do clima organizacional, social, psicossocial e clima de escola.

O clima é um conceito polivalente e, para ser analisado, requer o exame do conjunto das suas componentes, pelo que, numa segunda etapa debruçamo-nos sobre as diversas

concepções e tipos de clima, tendo-nos detido, numa terceira parte, sobre o clima social muitas vezes utilizado no estudo do clima de escola. Neste âmbito, estudamos os efeitos que o clima produz ao nível, quer da eficácia da escola, quer ao nível das percepções que os indivíduos possuem sobre os diferentes actores no que concerne às relações interpessoais ou ao sentimento que experimentam não só ao nível do "microespaço", a sala de aula – mas também, ao nível da própria instituição escolar.

O ponto quatro deste capítulo apresenta o estudo da relação entre o clima e a satisfação. Embora a satisfação seja um conceito complexo, analisamos as perspectivas de vários investigadores, mais particularmente a investigação de TEIXEIRA junto dos professores, relativamente à imagem das relações existentes na escola, às condições de trabalho, à realização pessoal e à implicação dos professores na vida da escola. Neste item, são também apresentadas as conclusões a que TEIXEIRA chegou após a comparação dos resultados da sua investigação de 1995 com as investigações posteriores de 2006 e 2008, por ela orientadas no âmbito do ISET.

No ponto cinco estudamos a influência do clima de escola no aproveitamento escolar dos alunos. Iniciamos o nosso estudo pela revisão da literatura e focamo-nos sobre os resultados das investigações junto dos alunos em escolas portuguesas, nomeadamente, os estudos de 2004 e de 2007 efectuados por TEIXEIRA e ALVES-PINTO.

Para terminar este capítulo apresentamos no ponto seis uma breve conclusão, seguida da respectiva Bibliografia e Netgrafia.

1. RESENHA HISTORICA DO CLIMA ORGANIZACIONAL

O estudo de clima organizacional foi realizado em 1939 por Lewin, Lippit e White. O estudo consistiu na observação de um grupo constituído exclusivamente por rapazes num ambiente controlado. A experiência teve como objectivo definir as condições psicológicas criadas pelos líderes de um grupo e os efeitos que as mesmas provocavam nos elementos do grupo. Os líderes foram treinados para exercerem um tipo específico de liderança (autoritário, democrático ou "laissez-faire") de modo a poderem ser aferidos os efeitos que os mesmos produziam nos rapazes que dirigiam. Os resultados do estudo referem que a liderança democrática apresenta várias vantagens, designadamente: maiores níveis de cooperação e de participação nas tarefas por parte dos elementos do grupo; um forte sentimento de pertença ao grupo; uma maior abertura ao líder; uma maior satisfação e um clima mais positivo. No entanto, a produtividade e a rentabilidade eram inferiores relativamente ao estilo de liderança autoritário. (cfr. CASE, s.d., pp. 1-3)

Kurt Lewin era formado em Psicologia e introduziu, pela primeira vez, o conceito de clima social ou atmosfera social. As premissas do clima são fundadas na psicologia, pelo designado "Gestalt" que era caracterizada pela "concepção crítica do inteiro do conjunto como um todo", Esta teoria defende que "os elementos individuais de percepções são formados em grupos, e quando os elementos, individuais são agrupados, o somatório do conjunto é superior ao, somatório simples dos elementos específicos" (ibid., p.1). Mais tarde, Lewin ajudou a fundar o Centro de Dinâmica de grupos na Universidade de Michigan.

O estudo sobre a "influência da participação no processo de decisão" de Morse & Reimer (1959) veio, segundo CASE, confirmar as conclusões de Lewin: a) em "condições não participativas há uma grande queda de lealdade, atitude, interesse e envolvimento no trabalho

em termos de vínculo e de responsabilidade pelo trabalho feito"; b) as relações entre os membros de um grupo alteram-se sob a égide de um líder autoritário, "um grupo que antes era coeso, amigável, participativo e alegre. transforma-se num conjunto de indivíduos agressivos. apáticos e sem iniciativa" (ibid. p. 2).

Também estudos que incidem sobre o desempenho e eficiência organizacional revelam que, os resultados em termos de produção são influenciados pelo "contexto humano de organizações de trabalho" pelo que, segundo Likert (1961) e depois Katz & Kahn (1966), a "performance organizacional não só deve ser vista em função da produtividade a curto prazo, mas em função do clima organizacional." (Cits. por CASE, o.c., p. 2).

A teoria de sistemas de Likert (1961, 1974) que ao identificar as oito dimensões do clima, particularmente, os métodos de direcção; a motivação; os processos de comunicação, as interacções, a tomada de decisão; o processo de controlo e os objectivos ao nível do desempenho e ao nível de aperfeiçoamento, permite obter um "retrato fiel e pertinente" dos diversos tipos de clima (aberto ou participativo e fechado ou autoritário e respectivas combinações), que se podem encontrar numa organização, numa escola ou em qualquer instituição. (cfr., BRUNET, 1992, p. 130)

A "teoria X e teoria Y" de McGregor é importante para a compreensão da importância do gestor enquanto líder, responsável pela criação de um clima relacional com os seus subordinados, cujo "comportamento reflecte as suas atitudes, crenças e valores nas pessoas" que lhe estão subordinadas" (CASE, o.c., p. 2). O clima organizacional, à luz das teorias recentes e, na perspectiva da "medida perceptiva dos atributos organizacionais", é definido como uma "série de características relativamente permanentes"... que "resultam dos comportamentos e das políticas dos membros da organização, especialmente da direcção" (Ibid., p. 126)

O conceito de "cultura organizacional" provocou grande celeuma na comunidade científica. Em alguns autores, clima e cultura da organização referem-se a um mesmo objecto. Outros há, porém, que recusam essa conjunção, por exemplo, Savoie e Brunet, que ilustram a distinção entre a cultura organizacional, identificando-a com "identidade profunda da organização" e, o clima como sendo o "Humor da organização". (cits., por TEIXEIRA; 2008, p. 83)

2. CONCEITO DE CLIMA

Na revisão da literatura disponível, verificámos que esta problemática tem um âmbito alargado e é de grande importância para o estudo das organizações em geral, e das instituições escolares em particular. Várias investigações têm sido efectuadas segundo diversas perspectivas e dimensões sobre o clima vivido nas organizações.

A definição de clima organizacional é complexa e não gera consensos entre os vários investigadores que se têm ocupado do seu estudo.

O Clima organizacional é percebido como o "Gestalt" na medida em que é baseado em tendências percebidas nas experiências e comportamentos específicos das pessoas dentro da organização sendo, portanto, "como uma abstracção", que é evidenciada nas interacções que os membros da organização estabelecem e que "têm reflexos directos na produtividade, rentabilidade e no resultado financeiro da organização", independentemente desta ter como objectivo fins lucrativos (sector privado) ou não (Sector público) (CASE, o.c., p.1).

O clima organizacional é descrito em vários estudos como o conjunto de "características organizacionais", de "atributos" e de "percepções individuais" que "descrevem a organização", "influenciam os comportamentos" e permitem a construção da realidade percebida (GAZIEL, 1987, p.38).

A análise do conceito de clima pode ser feita segundo duas perspectivas distintas: a perspectiva objectiva que destaca os aspectos objectivos da organização, como, por exemplo, a tecnologia, a estrutura, a política e as normas de funcionamento da organização, e a perspectiva subjectiva que assenta em factores subjectivos como a cordialidade e o apoio. (DESSLER, 1988, p.181). DESSLER apresenta o clima organizacional na perspectiva de Litwin y Stringer, que o consideram como "uma variável intermédia" por estudar as variáveis organizacionais estruturais (estrutura, estilo de liderança, ...) e as variáveis do resultado final (rendimento e satisfação), reconhecendo os "efeitos subjectivos percebidos do sistema formal" e a influência que o estilo informal dos administradores (as crenças, as atitudes, os valores e a motivação) manifesta nas pessoas que trabalham numa organização (ibidem).

Aguirre (cit. por TEIXEIRA, 1995., p.165) "assume o conceito de clima organizacional numa perspectiva simultaneamente estrutural e objectiva", à semelhança de DESSLER (o.c., p.181) que entende que a estrutura organizacional influencia as atitudes e comportamentos dos membros, e o clima é como o "vínculo entre os aspectos objectivos da organização" (tecnologia, liderança, regulamento) e a "conduta dos trabalhadores".

GAZIEL (o.c., p. 37) define o clima organizacional sob dois ângulos distintos:

1) abordagem objectiva que identifica o clima organizacional como o "conjunto de características que descrevem a organização e influenciam o comportamento dos seus membros", nomeadamente: "(...) a estrutura da organização, o modo de autoridade exercida pelo director e o ambiente circundante";

2) abordagem subjectiva com ênfase nas "variáveis organizacionais, isto é, atributos específicos de cada organização ao nível da especificação de funções e nas variáveis psicológicas, em termos da consideração atribuída a outrem, que reflectem o resultado do "comportamento dos membros de uma organização com a política adoptada pela empresa".

3) abordagem que contempla a parte mais subjectiva e mais psicossocial do clima.

TEIXEIRA realça no seu estudo o carácter subjectivo do clima "somando-se, aliás, à corrente principal dos estudos sobre esta problemática", perspectivando-o "(...) como aquilo que os actores organizacionais vêem e sentem a sua organização", isto é, estudar o clima de uma organização é considerar "(...) as percepções que os actores têm da organização em que trabalham" (o.c., p.165). As percepções têm uma forte tónica de subjectividade porque são influenciada pelas "(...) necessidades, os valores, a bagagem cultural e os interesses" e as interacções estabelecidas pelos vários membros da organização. (ibid, p.166). É pois possível, numa dada escola, haver diferentes percepções de clima se nos reportarmos a professores, alunos, corpos administrativos, encarregados de educação.

A percepção subjectiva de clima mas de âmbito colectivo é também referida por BRUNET (1992, p.127) quando apresenta as “variáveis comportamentais de grupo como determinantes do clima” (...) e “que desempenham um papel activo na produção do clima”. Os estudos de SHERMAN & SCMUCK (2004, p.3) vão mais longe ao estudarem o contributo de Kurt Lewin para a "Cooperative Learning ", isto é, a "aprendizagem partilhada" nos E.U.A., definida pela situação em que “dois ou mais estudantes trabalham juntos para aprenderem os mesmos conteúdos” e as aprendizagens são mais enriquecedoras para os alunos se forem conseguidas através da cooperação entre os membros do grupo.

3. DO CLIMA DE ESCOLA E DO CLIMA DA SALA DE AULA

A escola é um universo constituído por vários espaços e vários tempos de interacção entre variados actores educativos. Por isso, na revisão da literatura, encontrámos diversos estudos que relevam tipos de clima distintos, mas complementares, nomeadamente: o clima organizacional de Lewin que está na base de todos os estudos, por justificar o comportamento

do indivíduo, como "função da sua personalidade e do ambiente que o rodeia" (BRUNET, o.c., p. 126). O clima social e psicossocial (FINLAYSON, 1981; GAZIEL, 1987).

3.1.DA ESCOLA, DA SALA DE AULA, DA RELAÇÃO ENTRE AS PESSOAS

JANOSZ et al. entendem que no contexto escolar há que distinguir entre o contexto turma e o contexto escola, o qual inclui também o contexto turma, porque o contexto educativo é constituído por uma dimensão física (arquitectura, ordenamento espacial, localização territorial, ...) uma dimensão organizacional (número de alunos, rácio alunos-professor, e as características dos alunos; e mais acrescentam que "(...) o comportamento é sobretudo tributário da interacção entre as características individuais e contextuais do que da contribuição isolada destes dois factores" (1998, p.288).

CORNEJO, R. E REDONDO,J, (2001, p.14) analisam o clima escolar segundo três níveis diferentes: o clima de escola e o clima de aula e o nível intrapessoal, na medida em que, as percepções e a forma como os actores escolares sentem o clima depende da instituição, do curso/área que frequentam, e do papel que cada actor desempenha na instituição escolar, o que possibilita o estudo do clima a partir das percepções dos diferentes actores.

Quadro 2 - Análise do clima escolar segundo CORNEJO, R. E REDONDO, J, (o.c., p.14)

Nível organizativo ou Institucional	Nível da aula	Nível intrapessoal
Tem a ver com o clima institucional e relaciona-se com elementos tais como: • Os estilos de gestão • A participação da comunidade educativa.	Tem a ver com "o clima de aula" ou o ambiente de aprendizagem e relaciona-se com elementos tais como: • Relações professor-aluno; • Metodologias de ensino; • Relações entre pares	Tem a ver com as crenças e atribuições pessoais e relaciona-se com elementos tais como: • Auto-conceito de alunos e professores; • Crenças e motivações pessoais; • Expectativas sobre os outros.

Este estudo é relevante para a nossa análise, por se referir ao ensino secundário, nomeadamente, ao nível do ensino dos cursos Científico-Humanísticos e dos cursos Profissionais Técnicos, o que nos permitiu o acesso a informações pertinentes para a comparação de dados entre a escola chilena e a escola portuguesa.

3.2. O CLIMA DE ESCOLA COMO PRODUTO DE INTERACÇÃO

GAZIEL (o.c., p.37-39) ao analisar o clima psicossocial da escola, constatou que existem dificuldades ao nível conceptual e ao nível da avaliação e interpretação dos resultados conforme a perspectiva sob a qual é analisado. O "clima psicossocial da empresa escolar" (C.P.S.E.) é, segundo GAZIEL, "tudo aquilo que os professores intuem, e de que se apercebem" quanto ao "contexto real comum" que é o funcionamento da escola. Todos contribuem para o clima e "todos o apreciam segundo os seus próprios critérios (idade, educação, valores, etc.)" (o.c., p.39).

Os factores do clima psicossocial da escola que GAZIEL analisa no seu estudo são: "o comportamento do director e o tipo de autoridade que exerce sobre os docentes, as relações pessoais entre os colegas e o sentimento dos professores face ao seu local de trabalho" (o.c., p. 47).

FINLAYSON (1981, p.124) distingue o clima organizacional do clima social. Entende que o clima social da escola é o produto das interacções dos alunos entre si, e com os professores e do tipo de comunicação da escola com a comunidade.

FINLAYSON construiu um instrumento de avaliação do clima da escola centrado em quatro domínios: a) comportamento do aluno; b) comportamento do grupo de professores; c) comportamento dos chefes de departamento e d) comportamento do director.

A nossa investigação pretende também colher impressões dos alunos sobre vários aspectos da escola, nomeadamente das relações e interacções em que os alunos estão envolvidos. Por isso, da investigação de FINLAYSON reteremos apenas os elementos do domínio comportamento do aluno. (o.c., p. 125-126)

Escala do Comportamento do aluno

Escala do Comportamento do aluno	
Necessidades sociais e afectivas	Grau de satisfação: Comportamento que indica em que medida o aluno retira satisfação social e emocional da participação nas actividades escolares. ----- Grau de aceitação das tarefas Diz respeito ao comportamento que indica como os alunos se apercebem da sensibilidade do professor às necessidades individuais dos alunos. -----
	O grau de imposição: Refere o comportamento que evidencia em que medida os alunos apreciam o modo como os professores impõem as suas decisões e como deve ser exercida a autoridade do professor para que haja aceitação por parte do aluno.
Exercício da autoridade	

As informações obtidas pelo questionário são percepções de alunos e professores sobre os seus pares e sobre outros que exercem autoridade sobre eles;

Numa mesma escola, há muitas diferenças na apreensão das interacções aí acontecidas, dada a importância dos "factores de personalidade e de motivação" na percepção da "realidade" escolar.

66

um lado, e a relação entre o clima escolar e a adesão dos alunos à escola, por outro, que TEIXEIRA, (2008, p.85) "admite ser um indicador de satisfação".

3.3. TIPOS DE CLIMA NA ESCOLA: AUTORITÁRIO E PARTICIPATIVO

Salientamos já que o clima resulta das interacções ocorridas nos vários contextos da escola. Ora estas interacções podem orientar-se pelos valores de (dos) respeito pelo outro, pela democracia/autocracia; pela negociação/imposição.

“O clima organizacional observado numa escola pode ser qualificado através das mais variadas denominações que, geralmente, assentam em dois pólos de uma mesma escala contínua que são designados de aberto e fechado” (BRUNET, o.c., p. 130). A distinção entre estas duas designações depende de dois factores: a) a percepção que os membros da organização possuem do clima organizacional; e b) o reconhecimento do indivíduo enquanto elemento da organização. Relativamente à percepção que os membros da organização possuem do clima organizacional, o clima é qualificado pelos membros da organização como “fechado”, quando os membros da organização o consideram “autocrático, rígido e constrangedor”, e “aberto”, quando é considerado como um “meio de trabalho participativo”. No que concerne o reconhecimento do indivíduo enquanto elemento da organização, no “clima fechado” os indivíduos “não são considerados nem consultados”, o que não se verifica no “clima aberto”, em que “o indivíduo tem um reconhecimento próprio, no quadro de uma estratégia de desenvolvimento do seu potencial”. (Ibidem)

Os estudos de Likert (1961,1974) sobre o clima revelam que as denominações do clima organizacional observado numa escola assentam numa escala contínua cujos pólos são “aberto” vs “fechado”. Nesta perspectiva, este autor “identifica dois grandes tipos de clima “compreendendo cada um duas subdivisões”. (Ibidem)

Quadro 4 - TIPOS DE CLIMA SEGUNDO LIKERT (BRUNET, o.c., pp. 130-131)

Clima de Tipo Autoritário	Autoritarismo explorador Este tipo de clima é caracterizado por: uma direcção que <i>não confia</i> nos seus professores; decisões tomadas no topo da organização e transmitidas directamente sem quaisquer comentários; um ambiente em que “(...) as pessoas trabalham numa atmosfera de receio, de castigos e de ameaças”; relações entre os diversos actores escolares piores.
	Autoritarismo Benévolo Neste tipo de clima, as decisões são tomadas no topo da hierarquia, mas por vezes verifica-se alguma delegação de poderes; a direcção tem uma confiança condescendente nos seus professores; as recompensas e os castigos são métodos utilizados para motivar os professores; há, pontualmente, uma participação dos níveis intermédios e inferiores da hierarquia; é possível o desenvolvimento de dinâmicas informais de organização (como, por exemplo, grupos de professores), que dificilmente resistem aos objectivos formais da escola.
Clima de Tipo Participativo	De carácter consultivo Este clima ocorre quando a direcção confia nos professores; as decisões são tomadas no topo da hierarquia mas é permitida a participação a diversos níveis organizacionais; as recompensas, os castigos ocasionais, e a participação são utilizados para motivar os professores; e, por vezes, desenvolve-se uma organização informal, que pode aderir ou não aos objectivos da organização.
	Participação de grupo Neste tipo de clima a direcção tem uma confiança total nos professores; o processo da tomada de decisão está disseminado por toda a organização; a comunicação faz-se nos sentidos ascendente, descendente e horizontal; a função de controlo é efectuada por todos os níveis da escala hierárquica; todos os membros unem os seus esforços para atingir os fins e os objectivos da organização; as relações entre os diversos actores escolares são melhores.

Entendemos nós, que apesar destes tipos de clima terem sido definidos para caracterizar as relações entre a Direcção e os professores, também a relação pedagógica ocorrida na sala de aula pode contemplar muitas das dimensões supra-caracterizadas, nomeadamente, no que se refere aos tipos de comunicação, de controlo e cooperação entre professores/alunos e alunos/alunos.

4. CLIMA E SATISFAÇÃO

Um clima organizacional aberto que proporciona um desenvolvimento pessoal é factor de satisfação e os factores de clima que mais directamente influenciam a satisfação são "(...) o tipo de relações interpessoais; a coesão do grupo de trabalho; o grau de implicação na tarefa; o apoio recebido no trabalho" (ibid, p.133).

CASE, (s.d., p. 3) apresenta Guion como um dos investigadores que defendem que "o clima é sinónimo de satisfação", embora considere que "se não houvesse 100% de acordo entre os (o.c., p. 2) respondentes na organização, somente haveria uma mensuração de satisfação do trabalho num nível individual".

GAZIEL (o.c., p. 40) ao estudar o clima psicossocial da escola e a satisfação dos docentes, refere que a "satisfação" é uma noção complexa que inclui quatro domínios que estão relacionados entre si" (trabalho, comportamento do indivíduo, estatuto, inclusão num grupo).

Houve autores que sugeriram "um factor geral de satisfação", no entanto, os estudos efectuados demonstram que existe uma diversidade de factores que influenciam o clima, dentre os quais se destacam os factores de "relação" (com superiores e com colegas) e os factores relativos às "condições de trabalho e aceitação de tarefas".

GAZIEL afirma que existe uma "matriz de correlações entre o clima psicossocial da escola e a satisfação dos docentes no trabalho" (o.c., p.47), mas adverte-nos que "(...) a influência dos factores organizacionais (tais como o clima) sobre a satisfação profissional dos docentes é moderada pela preferência de cada indivíduo. (ibid, p.42). A título de conclusão da sua investigação, GAZIEL afirma que "(...) em geral, o clima psicossocial (organizacional) da escola determina a satisfação dos docentes" (ibid, p. 43).

TEIXEIRA, ao longo dos anos, tem vindo a efectuar e coordenar, vários estudos sobre o clima e a satisfação em escolas portuguesas, e na perspectiva dos professores (1993 e 1995) e estudos sobre o clima na perspectiva dos alunos (2004 e 2008) em que são analisadas as dimensões da satisfação, nomeadamente as relações entre professores e alunos e as relações entre pares, o apoio recebido pelos alunos, as condições de trabalho bem como a atitude dos alunos face às actividades escolares (2008, pp.81-116).

Expomos de imediato algumas das conclusões da investigação de TEIXEIRA junto dos professores.

4.1. INVESTIGAÇÃO DE TEIXEIRA JUNTO DE PROFESSORES PORTUGUESES

O estudo de TEIXEIRA (1995, p.188-189) refere que os professores possuem uma "imagem fortemente positiva das relações existentes na escola" seja na relação com os colegas, os alunos e a direcção da escola; seja com os funcionários e os pais. Quanto às condições de trabalho, se maioritariamente se mostram satisfeitos com as inter-relações acima mencionadas, já se mostram insatisfeitos com os equipamentos e o apoio para actividades de formação contínua. Na dimensão da sua realização profissional, a maioria entende que a escola favorece a sua realização profissional, mas "(...) a percentagem dos docentes que tem

uma perspectiva positiva é bastante inferior às percentagens registadas relativamente ao relacionamento existente na escola"; Quanto à implicação na vida da escola, uma expressiva maioria dos professores diz-se fortemente implicada na cooperação com os colegas, com a direcção da escola e na programação das actividades escolares.

Do conjunto destas conclusões, permitimo-nos destacar dois factos: "Os professores que constituem a amostra (...) aparecem, de forma muito maioritária, como contentes com as suas relações e investidos profissionalmente" e também "(...) a imagem que têm da escola parece ser determinante e determinada pelo modo como nela dizem implicar-se".

TEIXEIRA chama-nos a atenção para o facto de, a partir de 2006, se notar uma preocupante deterioração do nível de satisfação dos professores. Além das investigações já produzidas no ISET, também nos contactos que TEIXEIRA vem tendo com muitos professores, estes lhe dão testemunho "(...) de profundas discordâncias entre professores e de uma desconfiança larvar entre colegas de profissão, o que pode arruinar o bom clima que até agora as nossas investigações têm vindo a evidenciar já que não é possível manter um bom clima escolar com professores profundamente descontentes e em guerra uns com os outros" (2008, p.114).

Este estado de coisas parece ser devido a um conjunto de medidas impostas pelo Ministério da Educação, nomeadamente aquelas que se prendem com o sistema de avaliação dos professores e a divisão da carreira docente duas categorias.

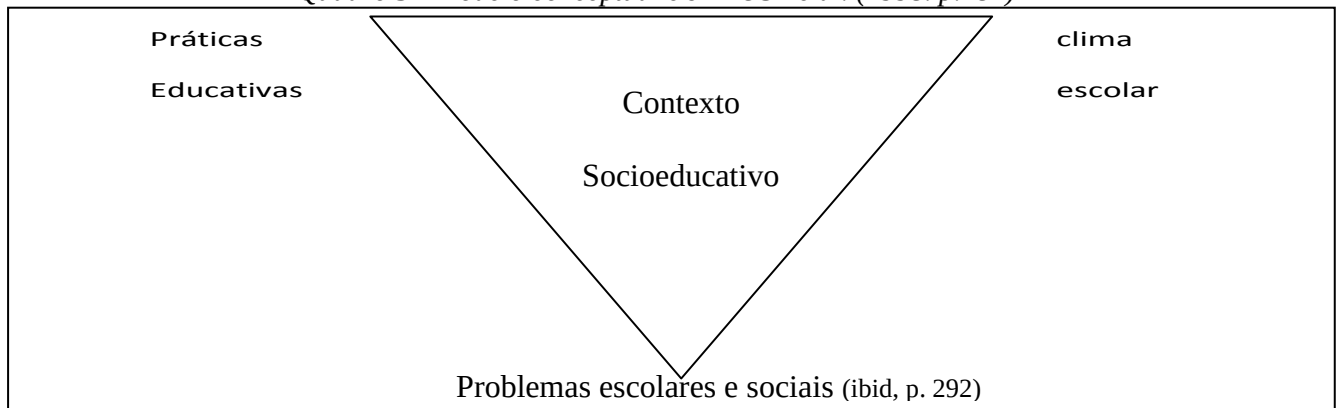
5.OS EFEITOS DO CLIMA NA ACÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA

5.1. A RELAÇÃO PEDAGÓGICA É DETERMINADA POR UMA PLURALIDADE DE FACTORES

Nas instituições escolares, BRUNET (o.c., p. 126) analisa mais especificamente o clima de trabalho e a eficácia da escola e a sua repercussão ao nível do desenvolvimento pessoal e da aprendizagem, não deixando de referir o papel importante do pioneiro Gellerman na definição do “papel do clima de trabalho no funcionamento de uma escola” (o.c., p. 125). O enfoque principal do clima depende de três grandes variáveis: o processo, a estrutura e as variáveis comportamentais individuais e em grupo, que estão na origem do clima funcionando como "catalisador dos comportamentos observados nos actores de uma organização (ibid., p. 128).

JANOSZ, M. et al. criaram um "modelo conceptual e um instrumento de avaliação para identificar as forças e as fraquezas do ambiente escolar de uma escola secundária, que possibilitasse (1998. p.287) fazer, simultaneamente, um diagnóstico (identificação dos sintomas de um ambiente escolar inadequado) e um prognóstico (identificação dos factores mais etiológicos que agem directamente sobre o potencial educativo), permitindo, assim, a elaboração de um plano de intervenção e a sua avaliação". (Ibid., pp. 287-288). Entendem que o estudo do clima escolar remete principalmente para "(...) os valores as atitudes e os sentimentos dominantes no contexto socioeducativo." E para ilustrarem esta afirmação, representam o contexto educativo por um triângulo equilátero, em cujos vértices escrevem as suas três dimensões constituintes.

Quadro 5 - Modelo conceptual e JANOSZ e al. (1998. p.287)



A maioria dos investigadores concorda que um "bom clima" é construído pelo "calor das relações interpessoais, por um sistema de regras claras e aplicadas com coerência e por uma fraca taxa de vitimização". (Ibid, p.291)

CORNEJO. R. e REDONDO J. (2001. p. 15) estudaram as "percepções que os actores educativos têm relativamente às relações interpessoais que estabelecem na instituição escolar e o «campo» no qual estas relações se estabelecem". Para medir a variável do clima utilizaram o "instrumento «School Environment Scale» (SES) desenvolvido originalmente por Kevin Marjoribanks em 1980 e que foi adaptado a Espanha por Aurélio Villa em 1985, também designado por "escala de clima escolar" e definem o clima social da escola como sendo "(...) a percepção que têm os indivíduos acerca das relações interpessoais que estabelecem no contexto escolar (a nível da aula ou da escola) e o contexto ou espaço no qual estas interacções acontecem".

Advertem-nos para o facto da aprendizagem "se construir principalmente nos espaços intersubjectivos, ou seja, no campo das relações interpessoais que se estabelecem no contexto da aprendizagem", logo não são só as características intrapessoais do aluno ou do professor ou dos conteúdos a aprender, mas outros factores tais como: as características das transacções entre professor/aluno, o tipo e qualidade da comunicação, a organização dos conteúdos e os métodos da sua transmissão, etc. que influenciam a aprendizagem na escola. (Ibid. p. 13)

Ao aplicar o estudo do clima em estabelecimentos industriais ao clima dos docentes do segundo grau em Israel, também GAZIEL (o.c., p.53) confirmou os resultados de pesquisas anteriores, isto é, que a satisfação releva do clima psicossocial da escola, em que "o chefe do estabelecimento desempenha um papel considerável, criando uma atmosfera motivadora (...)" e que" (...) é melhorando a satisfação profissional que se chega a melhorar as realizações dos docentes na aula". (o.c., p. 57).

5.2. UM "BOM CLIMA" NA ESCOLA FAVORECE O SUCESSO ESCOLAR DOS ALUNOS

Se há a tendência para associar os níveis de satisfação a níveis de rendimento, investigadores há que chamam a atenção para o facto desta associação não ser tão evidente, uma vez que "(...) diversas variáveis pessoais podem interferir no nível do rendimento, o que torna difícil separar os efeitos do clima e o papel das aptidões, das capacidades ou da personalidade no rendimento de um indivíduo"; ou como diz BRUNET, a satisfação sentida numa organização tem efeitos na acção desenvolvida pelos seus membros, embora se não possa estabelecer uma correlação linear entre os níveis de satisfação e os níveis de eficácia da acção, porque "(...) variáveis pessoais podem interferir no nível do rendimento". (o.c., p. 133)

Baseando-se no exame crítico da literatura, efectuado por Anderson em 1982, mais especificamente, “as conclusões dos diferentes estudos que defendem a influência do clima nos resultados escolares, classificando-os em função das quatro dimensões do clima (ecologia, meio, sistema social, cultura) apresentadas por Taguiri”, BRUNET (o.c., p. 134) apresenta a relação entre o clima de trabalho e a eficácia da escola.

Relativamente às variáveis ecológicas (aspectos físicos e materiais) os estudos efectuados revelam uma “relação fraca ou inconsistente com os resultados escolares”, isto é, a

dimensão da escola, por exemplo, em certos estudos influencia os resultados escolares, noutros ” não produz qualquer efeito”. Relativamente às variáveis do meio (indivíduos e grupos), as características dos professores e das escolas, (a origem dos alunos e o contexto socioeconómico), “têm pouca influência sobre os resultados escolares”. No entanto, estudos há que “apresentam uma correlação positiva” entre a moral dos professores e a moral dos alunos com o sucesso escolar, tanto “no ensino primário como no ensino secundário”. (Ibidem)

BRUNET (o.c., p. 134) refere que as variáveis do sistema social, nomeadamente, as “boas relações entre os diferentes actores escolares favorecem o sucesso escolar”. Os estudos mais relevantes para a análise da relação entre as variáveis do sistema social e o sucesso escolar são os de Ellet & Walberg relativamente às relações entre os directores e os professores e as decisões partilhadas entre professores e alunos e os estudos de Phi Delta Kappan, no que concerne as relações entre os alunos e os professores, as relações entre os professores, as relações entre a comunidade e a escola e a implicação dos pais. (Ibidem)

Na quarta dimensão do clima “cultura”, BRUNET (o.c., p. 134) analisou diversas investigações efectuadas entre 1979 e 1981, que referem como “provável” o impacto positivo de alguns aspectos do clima de escola sobre os resultados dos alunos, apresentando os estudos de Brookover et al. sobre a ajuda do professor; as normas de grupo e a cooperação; as atitudes favoráveis; as recompensas e os louvores; e os estudos de Rutter et al sobre as atitudes favoráveis, as recompensas e os louvores.

BRUNET deu especial destaque aos estudos de Ellet & Walberg (1979) por serem relevantes para a análise da relação entre as variáveis do meio, no que à influência entre a moral dos professores e o sucesso escolar diz respeito, bem como às variáveis do sistema social, nomeadamente as relações entre os directores e os professores e as decisões partilhadas entre professores e alunos, e, por fim, ao nível das variáveis de cultura, ao nível do consenso

entre os professores, os alunos e a direcção relativamente aos programas e à disciplina, bem como os “objectivos bem definidos”. Também os estudos de Phi Delta Kappan, contribuíram para a compreensão da influência positiva das relações entre os alunos e os professores, entre os professores, entre a comunidade e a escola e entre a implicação dos pais e o sucesso escolar dos alunos, ao nível das variáveis do sistema social, e a ajuda do professor, as atitudes favoráveis, os objectivos bem definidos e os resultados dos alunos, ao nível das variáveis de cultura. (Ibidem).

BRUNET (o.c., p. 135) refere as afirmações de Moos, Rutter et al., Owens e Sommerville sobre o papel que o clima desempenha “no sucesso escolar das crianças e também na eficácia dos professores”. Na mesma linha de investigação, Fox et al. mencionam que “o clima exerce uma acção sobre a aprendizagem e sobre o desenvolvimento pessoal dos estudantes” pelo que, “um clima aberto facilita o desenvolvimento do aluno, implicando-o num processo de participação e num ambiente que reforçam os seus conhecimentos”. Assim sendo, “o conceito de clima organizacional (...) é uma variável importante que está relacionada com a eficácia organizacional em meio escolar”. (Ibidem).

Os estudos de Brookover e Erickson definem o “clima social de escola” como um “conjunto de variáveis (...) que podem ser vistas como as normas de um sistema social” e o modo como estas são percepcionadas e partilhadas pelos vários membros do grupo. Brookover vai mais longe ao identificar três factores no clima organizacional de uma escola: 1) a percepção dos estudantes; 2) a percepção dos professores e 3) a percepção do director. Para este autor “o clima organizacional tem um efeito directo e imediato sobre o rendimento escolar dos estudantes (...) e o “meio socioeconómico dos estudantes” está longe de ser o “único ou o mais importante factor de explicação do seu sucesso”. (o.c., p.136).

Brunet et al. estudaram recentemente o “papel do clima organizacional e do estilo de liderança dos directores dos estabelecimentos de ensino na eficácia escolar” tendo utilizado como instrumento de medida para o clima organizacional “o perfil das características da escola” de Likert e para o “estilo de liderança” o questionário “Estilo de Gestão do pessoal” de Bordeleau. Os resultados demonstraram que “o clima organizacional era um factor de prognóstico mais significativo para a eficácia escolar no ensino secundário do que no ensino primário”. (Ibid., o.c., p. 137)

Os factores que se destacam ao nível do clima organizacional nas escolas secundárias eficazes e que as distinguem das não eficazes, são, por um lado, as decisões de âmbito geral que são tomadas pela administração escolar, verificando-se a existência, mais ou menos frequente, de processos de consulta dos directores das escolas, por outro lado, os objectivos fixados são elevados e o processo de controlo dos objectivos a atingir pela escola é delegado nos escalões intermédios (direcção e professores), por fim, nas escolas eficazes reina um clima de confiança, cooperação, entreaajuda e apoio a todos os níveis e uma grande receptividade para com as ideias e inovações dos professores e dos alunos. Nestas escolas a comunicação estabelece-se no sentido ascendente e descendente. (Ibidem)

Também TEIXEIRA põe em causa a linearidade entre satisfação/rendimento, como veremos quando apresentarmos alguns excertos de duas investigações desenvolvidas no âmbito do ISET.

5.3. RECENSÃO DAS INVESTIGAÇÕES JUNTO DOS ALUNOS EM ESCOLAS PORTUGUESAS FEITAS NO ÂMBITO DO ISET

Em 2004 e 2007, TEIXEIRA e ALVES-PINTO, no âmbito de actividades de formação promovidas pelo ISET, orientaram estudos sobre o clima, em vários contextos educativos. TEIXEIRA (2008), apresenta-nos uma síntese crítica dessas investigações.

5.3.1. Investigação de 2004

A investigação feita em 2004 incidiu sobre os 2º e 3º ciclos do ensino básico e o ensino secundário. Envolveu 1867 alunos, sendo os alunos do secundário uma maioria relativa. Alunos com retenções no seu percurso escolar eram 31 %. Há uma ligeira maioria do sexo feminino. (o.c., p. 89-101)

Uma vez que "(...) o clima das organizações se mede preferencialmente através das relações que se estabelecem e das condições de trabalho sofridas" as dimensões e respectivos indicadores consideradas foram:

Quadro 6 - Dimensões e indicadores de clima da investigação de 2004, baseado em TEIXEIRA (2008, p. 89)

Dimensão	Indicadores
Relação entre colegas	Entreajuda nas relações; sentimento de grupo; conflitualidade
Relações com os professores	Familiaridade nas relações; consideração dos professores pelos alunos; incentivo que os alunos recebem dos professores.
Relações com o director de turma	Interesse do director de turma pelo trabalho dos alunos; intervenção e apoio
Atitudes face ao trabalho escolar	Utilidade reconhecida ao trabalho escolar; rejeição do trabalho escolar

Nas investigações efectuadas em 2004, e nas dimensões que dizem respeito às relações entre colegas e entre professores e alunos, - as quais muito directamente interessam ao nosso trabalho - pôde verificar-se que:

Maioritariamente os alunos referem que há entreajuda; há colegas com os quais se pode falar dos problemas sentidos (74%); há quem ajude nas dificuldades (74%).

O sentido de grupo apresenta resultados menos favoráveis, pois, 37% dos alunos concordam que é fácil conseguir o acordo no grupo e apenas uma maioria relativa (52%) diz que a turma reage como grupo quando atacado um dos seus elementos.

As relações com os professores revestem um tom claramente positivo, nomeadamente quando referidas ao respeito manifestado pelo professor na relação com os alunos (68%) e na disponibilidade do professor (63%) para motivar os alunos. Já no que respeita à facilidade em falar com os alunos, apenas 44% refere essa facilidade.

Uma relativamente escassa maioria atribui interesse (52%) e utilidade (65%) às actividades escolares; mas aparece uma apreciável percentagem de rejeição das actividades escolares; (31 %) dizem-se fartos do tipo das actividades e 29% confessam que as fazem por obrigação e só por isso.

A análise e o tratamento dos dados recolhidos permitiram a TEIXEIRA evidenciar aspectos interessantes, dos quais destacamos:

a) As opiniões favoráveis - ainda que sempre maioritárias - vão decrescendo com o aumento da idade; b) São os alunos do 2º ciclo os que expressam opinião mais favorável; c) São os alunos de 12-13 anos que mais expressam opinião desfavorável sobre a entreajuda entre alunos; sobre a consideração do professor para com os alunos e sobre a utilidade do trabalho escolar. c) São as raparigas que têm opinião mais favorável; d) A respeito das relações no seio da turma e com os professores a opinião mais desfavorável provém do 3º ciclo. e) Os alunos do 3º ciclo são os que exprimem opinião mais desfavorável quanto à utilidade das actividades escolares, e os alunos do Ensino Secundário são os que mais as rejeitariam se pudessem e que mais, assumem a existência de conflitos entre alunos. f) Os

alunos que nunca reprovaram são os que expressam uma opinião favorável no que respeita à relação professores/alunos.

A atitude dos alunos face à escola foi outro aspecto tratado, colhendo a opinião dos alunos sobre a) o estado de espírito com que vêm para a escola e b) também sobre o gosto com que frequentam a sua escola.

No primeiro critério, 69% dos alunos admite vir para a escola com boa disposição; no segundo critério, 68% dos alunos dizem gostar de estar na sua escola.

Desta investigação, TEIXEIRA (o.c., p.101) conclui que é relevante "(...) a criação de bons climas escolares para a obtenção de bons resultados organizacionais".

Este estudo serviu de inspiração para a nossa investigação. Estes indicadores encontram-se na questão 16 do nosso questionário "Quando um colega teu tem um problema e está desinquieto na aula o que é que acontece". A interpretação dos dados fez-se de acordo com a seguinte chave de leitura: "Os alunos definem, em termos de afectividade, a proximidade dos contactos que têm com os seus professores. Inversamente, os contactos interpessoais distantes revelam distanciamento nas relações interpessoais. A consideração dos professores pelos alunos é analisada segundo o rendimento escolar ou segundo a pessoa do aluno. Relativamente ao incentivo dado aos alunos, é estudado o esforço dos professores para motivarem os alunos e contribuir para o seu sucesso escolar.

5.3.2. A investigação de 2007

A amostra: 1326 alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico. Uma pequena maioria do sexo masculino; 15% dos alunos tiveram retenções no percurso escolar.

Pretendeu-se colher dados sobre as quatro dimensões e indicadores constantes do quadro:

Quadro 7 - Dimensões do clima e respectivos indicadores da investigação de 2007
(Baseado em TEIXEIRA, 2008, p. 89)

Dimensões	Indicadores
Relação entre actores	Relacionamento entre colegas na sala de aula; relacionamento dos alunos com o Conselho Executivo, com os funcionários e com os professores; relacionamento entre professores; relações entre escola e pais.
Apoio recebido nas dificuldades	Apoio dos colegas quando têm problemas; apoio dos professores quando sentem dificuldades; apoio do director de turma quando há problemas.
Segurança e tranquilidade na escola	Opiniões sobre a disciplina geral da escola; a segurança na escola; comportamento dos alunos nas aulas e nos recreios.
Condições de trabalho	Opiniões sobre as instalações escolares; o equipamento; o horário da escola; os trabalhos de casa; a organização das actividades extra-curriculares.

Porque a nossa investigação recai sobretudo nas dimensões de relação dos alunos no âmbito da escola, focaremos a atenção nos resultados obtidos nas dimensões da relação entre os alunos e entre os alunos e os professores (primeira e segunda do quadro e os indicadores do comportamento dos alunos na sala de aula e no recreio da terceira dimensão).

Os resultados obtidos na dimensão da relação entre alunos, revelam que uma ampla maioria dos alunos se diz satisfeita ou muito satisfeita com a relação entre os colegas na sala de aula (82,5%); e a relação dos professores com os alunos (79,90%)

No que respeita à relação entre alunos e professores, os resultados expressam também um grau muito apreciável de satisfação: uma grande maioria dos alunos (78,9%) considera muito satisfatório ou satisfatório o apoio do professor quando o aluno sente dificuldades; e

também 82.5% dos alunos se confessam muito satisfeitos ou satisfeitos com o apoio dos colegas nas suas dificuldades. Já no que respeita ao indicador comportamento dos alunos nas aulas, apenas 56,9% dos alunos confessam satisfação ou muita satisfação.

Dos dois estudos apresentados, TEIXEIRA extrai algumas conclusões, das quais nós destacamos:

A muito grande maioria dos alunos confessam-se satisfeitos com as relações "(...) entre os actores escolares e o apoio recebido em situação de dificuldade"; as atitudes ante o trabalho escolar, objecto de estudo em 2004. "(...) maioritariamente são satisfatórias"; Os alunos que já viveram a condição de retidos no seu percurso escolar são "(...) quem mais assume pouco incentivo dado pelos professores, menor interesse pelos alunos (...)"; "(...) quanto melhor era a opinião sobre as várias dimensões que estabelecemos do clima escolar maior era a adesão à escola(...)"

Ante os resultados obtidos nas duas investigações. TEIXEIRA dá relevo ao "(...) impacto de um bom clima escolar no sucesso educativo dos alunos", mas alerta para o facto de o clima não ser o único determinante responsável pelos resultados escolares. (Ibid. p.112.)

6. CONCLUSÃO

O clima é um conceito complexo e de difícil delimitação. É um conceito que evoluiu ao longo do tempo e que foi estudado tendo em consideração factores diversos como a relação entre a liderança e a produtividade, a motivação e o desempenho, a satisfação e as condições de trabalho, a qualidade das interações e o aproveitamento dos alunos entre outras.

Vários são os factores que influenciam o clima, e condicionam o comportamento dos membros de uma organização, sendo as variáveis organizacionais, especificamente o papel do

director ou superior hierárquico, e as variáveis psicológicas, isto é, a “consideração atribuída a outrem” os factores que ocupam uma posição de destaque.

A abordagem subjectiva do clima é a corrente principal dos estudos sobre esta problemática. Seguimos GAZIEL e TEIXEIRA, que consideram que as percepções possuem uma forte tónica de subjectividade que interfere com a qualidade das interacções.

O conceito de clima de escola surge muito, (mas não exclusivamente) associado ao clima social na medida em que, deriva das interacções que os alunos estabelecem com os professores e com os pares e do tipo de comunicação da escola com a comunidade. Evidenciamos dois tipos (e dentro de cada tipo, dois subtipos) de clima de escola: o clima de tipo autoritário e o clima de tipo participativo, compreendendo cada um duas subdivisões, (“autoritário explorador” e “autoritário benévolo”) para o primeiro caso e (“participativo de carácter consultivo” e de “participação em grupo”) para o segundo. As características que distinguem cada um destes tipos de clima incidem, sobretudo, nas características de relação entre a direcção e os professores, ao nível da confiança, da comunicação, da participação e da tomada de decisão.

Evidenciamos estudos de clima nas dimensões escolar e ao nível do contexto turma. Apresentamos o estudo de CORNEJO e REDONDO (2001, p.14) que analisa o clima escolar segundo três níveis diferentes: o clima de escola, o clima de aula e o clima intrapessoal.

Os estudos de BRUNET (1992, p. 138) permitem-nos evidenciar a multidimensionalidade do clima de escola no tipo de clima e nos efeitos deste na relação pedagógica.

Da análise das investigações efectuadas, no âmbito do ISET, sobre o clima e a escola portuguesa, verificamos que, no que concerne aos professores, a satisfação dos professores deteriorou-se nos últimos anos, devido às políticas educativas levadas a cabo pelo Ministério

da Educação, nomeadamente a divisão da carreira em duas categorias e o modelo de avaliação de professores.

No que aos alunos diz respeito, as investigações de TEIXEIRA e ALVES-PINTO de 2004 estudaram as dimensões do clima, especificamente, as relações entre professores e alunos, entre alunos e o Director de turma e as relações entre pares, bem como as atitudes face ao trabalho. Os resultados são, em geral positivos, apesar de uma apreciável percentagem de alunos rejeitar as actividades escolares.

Na investigação de 2007, TEIXEIRA, analisou as dimensões: relação entre actores; apoio recebido nas dificuldades; segurança e tranquilidade na escola e condições de trabalho, tendo concluído que é relevante “a criação de bons climas escolares para a obtenção de bons resultados organizacionais”, todavia “o clima não é o único determinante pelos resultados escolares”. (Ibid. p.112).

CAPÍTULO III

ESCOLHA DE CURSO E CLIMA DE ESCOLA: PERSPECTIVA DE ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO

Para estudar a perspectiva dos alunos acerca por um lado das decisões que tomaram e por outro da sua experiência acerca das interações com outros actores escolares construímos um instrumento de recolha de dados ancorado na problemática dos dois capítulos anteriores.

1. O INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

O instrumento de recolha de dados é constituído por um questionário de 20 questões fechadas que circunscrevem três dimensões: “a decisão”, “as interações” e “o clima”. A pergunta de partida pretendia encontrar pistas que revelassem as razões e o modo como os alunos escolhem o curso que pretendem frequentar no 10º ano de escolaridade. Foram colocadas questões aos alunos para tentar compreender quais as representações que estão por detrás da decisão, bem como as percepções que os alunos têm da escola, do curso que frequentam, dos professores e dos colegas. Ao nível do clima de escola inspiramo-nos nos estudos de TEIXEIRA (2008, pp. 86-91) sobre os indicadores das relações que os alunos estabelecem com professores e com os seus pares, bem como a consideração que os professores têm pelos alunos.

2. AMOSTRA

A amostra deste estudo é constituída por 891 respondentes que correspondem a alunos que frequentam o 10º e o 11º ano de escolaridade, no ano lectivo de 2008/2009, nas escolas secundárias D. Sancho I e Camilo Castelo Branco, sitas na zona Norte de Portugal, mais especificamente, no concelho de Vila Nova de Famalicão, no distrito de Braga.

A recolha de dados decorreu no mês de Abril de 2009, após o período das férias da Páscoa. Este dado é relevante, na medida em que, nesta época do ano, já praticamente todos os alunos, mesmo os que frequentavam as escolas, pela primeira vez, estariam em condições para responderem ao questionário

Na escola Secundária D. Sancho I, os questionários foram passados a todas as turmas do 10º e do 11º dos cursos do ensino regular e dos cursos profissionais, perfazendo um total de 14 turmas do 10º ano e 18 turmas do 11º ano. As turmas encontram-se distribuídas de uma forma equitativa nas diferentes vias de ensino: ensino regular, Cursos Científico-Humanísticos, por um lado, e via profissionalizante, por outro. Assim, questionámos as 18 turmas existentes do **ensino regular**, das quais, 9 turmas pertencem ao 10º ano, e 9 correspondem ao 11º ano. Nos **cursos profissionais** distribuímos os questionários pelas 14 turmas existentes, 7 do 10º ano, e 7 do 11º ano.

Na Escola Camilo Castelo Branco, as turmas foram escolhidas de forma aleatória, quer no que ao ensino regular, diz respeito, quer aos cursos profissionais. Assim, a distribuição dos questionários foi a seguinte:

No ensino regular foram distribuídos a cinco turmas do 10º e a duas turmas do 11º ano. No que concerne ao ensino profissional, os questionários foram passados a três turmas, uma do 10º ano e duas do 11º ano.

2.1. CARACTERÍSTICAS PESSOAIS

A amostra será apresentada referindo as distribuições relativas às características pessoais (idade e género), as características familiares (nível de estudos do pai e da mãe e o nível de instrução parental) e as características escolares (ano de escolaridade, histórico escolar e curso).

2.1.1. Idade

A distribuição da amostra por idades é a que consta do quadro abaixo apresentado.

Idade	FREQUÊNCIAS	
14 anos	2	0,2%
15 anos	253	28,5%
16 anos	366	41,2%
17 anos	179	20,2%
18 anos	67	7,5%
19 anos	14	1,6%
20 anos	5	0,6%
21 anos	2	0,2%
Totais	888	100,0%

TABELA 1 - Distribuição da amostra por idades

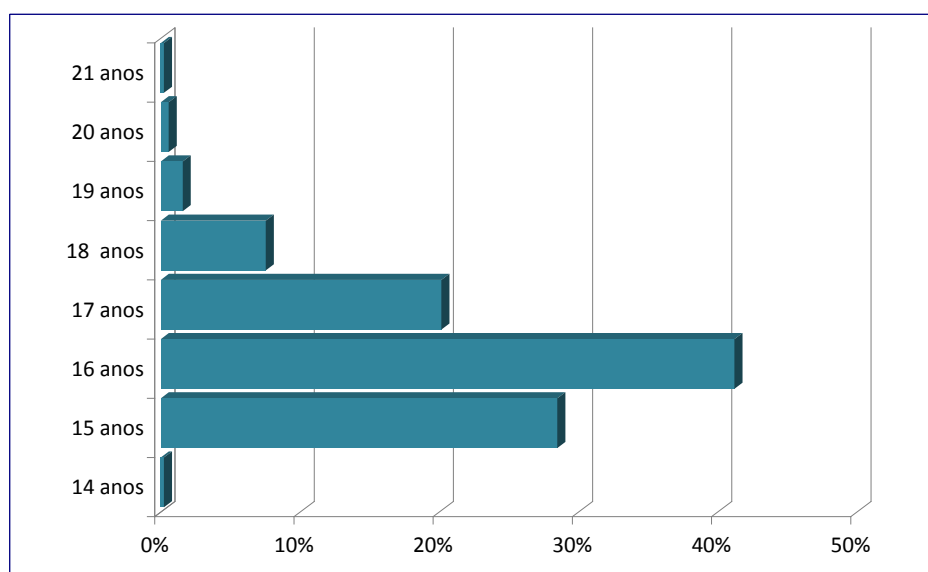


GRÁFICO I - Distribuição da amostra segundo a idade

Os nossos inquiridos encontram-se distribuídos concentrando-se, como seria de esperar nas idades normais de frequência deste nível de ensino. Para análise de indicadores por idades considerámos três conjuntos: alunos com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos, por um lado, com 16 anos, por outro, e por fim, o grupo dos 18 aos 21 anos. O grupo mais forte é o grupo de alunos situados na faixa etária dos 16 anos com 41,2%, seguido do grupo com idades compreendidas entre os 17 e os 21 anos com aproximadamente um terço de respondentes, (30,1%). O grupo dos 14 e 15 anos apresenta uma menor percentagem com apenas 28,7% dos inquiridos.

2.1.2. Género

A distribuição da amostra segundo o género revela que existe uma representação maior de raparigas (58,3%) do que de rapazes (41,7%).

Género	FREQUÊNCIAS	
Masculino	369	41,7%
Feminino	516	58,3%
Totais	885	100,0%

TABELA 2 - Distribuição da amostra segundo o género

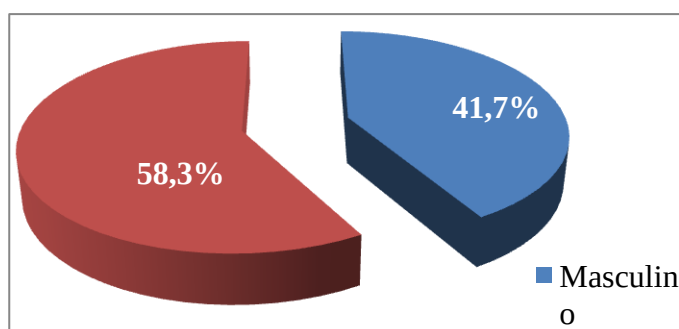


GRÁFICO II - Distribuição da amostra segundo o género

2.2. CARACTERÍSTICAS FAMILIARES

Nas características familiares analisamos o nível de estudos do pai e da mãe, bem como o Nível de Instrução Familiar, por ser relevante no acompanhamento escolar que os pais podem proporcionar aos seus filhos.

2.2.1. Nível de estudos do pai e da mãe

As habilitações literárias dos pais dos nossos respondentes encontram-se no quadro abaixo apresentado.

	Habilitação Académica	
	Pai	Mãe
4º ano ou menos	22,5%	19,5%
6º ano de escolaridade	31,4%	34,6%
9º ano de escolaridade	18,2%	18,4%
11º ou 12º ano de escolaridade	18,2%	17,4%
Frequência de curso superior	3,8%	2,8%
Licenciatura ou mais	6,0%	7,3%
TOTAL	100%	100%

TABELA 3 - Distribuição da amostra por idades segundo as habilitações literárias dos pais

A habilitação académica da maioria dos pais dos nossos inquiridos não ultrapassa o 6º ano de escolaridade, situando-se no escalão correspondente ao 4º ano de escolaridade ou menos, cerca de 1/5, e o 6º ano de escolaridade, aproximadamente 1/3. Os que possuem, por um lado, o 9ºano, e, por outro, o 11º ou o 12º ano de escolaridade, apresentam uma percentagem semelhante. Os pais que têm um curso superior alcançaram uma percentagem inferior a 10%.

A faixa dos pais que apresenta uma percentagem mais forte é a que corresponde ao 6º ano de escolaridade.

À semelhança dos resultados obtidos com as habilitações literárias do pai, a habilitação da maioria das mães dos nossos inquiridos situa-se, no escalão correspondente ao nível de escolaridade inferior ao 6º ano. No entanto, verifica-se que são as mães que detêm um nível de instrução mais favorável do que os pais, o que confirma os resultados de ALVES-PINTO (2008, p.53).

O gráfico abaixo apresentado permite efectuar uma análise comparativa ao nível das habilitações académicas do pai e da mãe.

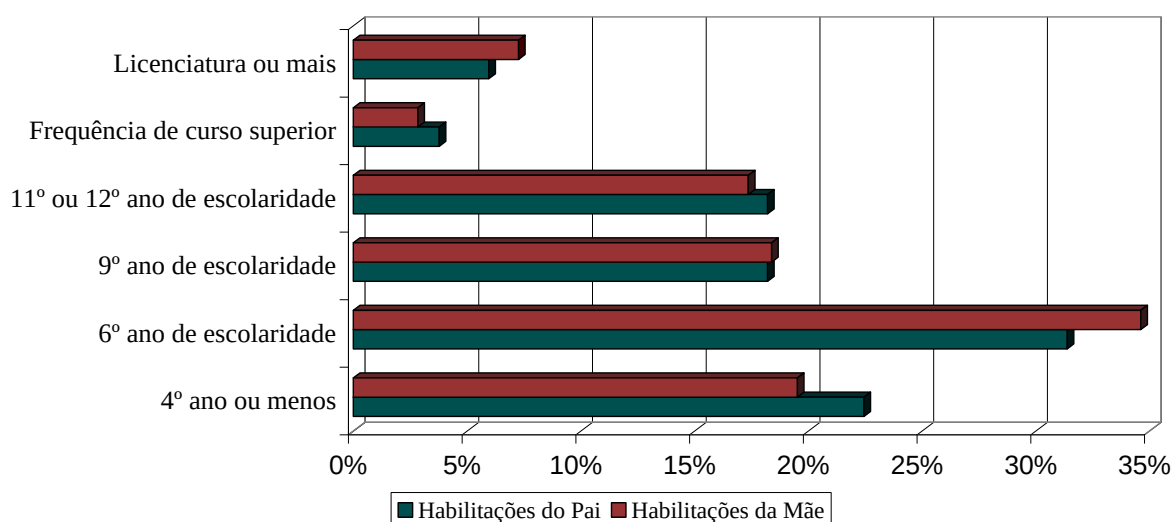


GRÁFICO III - Habilitação académica do pai e da mãe

O Nível de Instrução Familiar corresponde ao nível de habilitação académica mais elevado detido pelo pai ou pela mãe de cada jovem. Este facto revela-se fundamental para a compreensão do apoio que as famílias podem prestar aos seus filhos, devido à maior ou menor capacidade que estas revelam para descodificar tudo o que à escola diz respeito. A tabela abaixo apresentada mostra a distribuição da amostra segundo o N.I.F.

NIF	FREQUÊNCIAS	
4º ano ou menos	79	8,9%
6º ano de escolaridade	293	33,2%
9º ano de escolaridade	193	21,9%
11º ou 12º ano de escolaridade	196	22,2%
Frequência de curso Superior	36	4,1%
Licenciatura ou mais	86	9,7%
TOTAIS	883	100,0%

TABELA 4 - Distribuição da amostra segundo o Nível de Instrução Familiar (NIF)

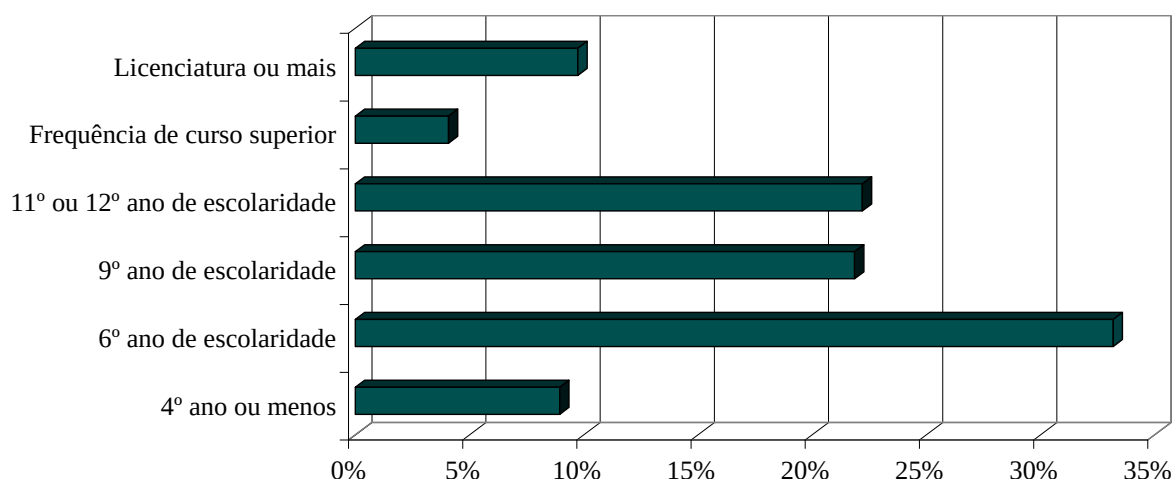


GRÁFICO IV - Distribuição da amostra segundo o Nível de Instrução Familiar

Para as análises posteriores definidos os seguintes intervalos: Baixa escolaridade: 6º ano ou menos; Escolaridade básica: 9º ano de escolaridade; Escolaridade de nível secundário 11º ou 12º ano de escolaridade; Escolaridade elevada: Curso superior completo ou frequência

No gráfico acima apresentado podemos verificar que a distribuição da amostra revela que mais de 1/3 dos nossos respondentes possui o NIF que não ultrapassa o 6º ano de escolaridade, cerca de 1/5 tem o 9º ano, 11º ou 12º anos de escolaridade e o NIF correspondente ao Ensino superior não ultrapassa os 10%.

2.3. CARACTERÍSTICAS ESCOLARES

Este trabalho de investigação está orientado para o ensino secundário e é dirigido aos alunos que frequentam a via de prosseguimento de estudos, especificamente os cursos Científico-Humanísticos, bem como para os alunos que frequentam a via profissionalizante, cursos Profissionais Técnicos.

Analisaremos de seguida o modo como está distribuída a nossa amostra.

2.3.1. Ano de escolaridade

A distribuição da amostra segundo o ano de escolaridade que os alunos se encontram a frequentar no ano lectivo de 2008/2009 são as que constam da tabela abaixo referida.

Ano que frequenta	FREQUÊNCIAS	
10º Ano de Escolaridade	494	55,5%
11º Ano de Escolaridade	396	44,5%
TOTAIS	890	100,0%

TABELA 5 - Distribuição da amostra segundo o ano de escolaridade

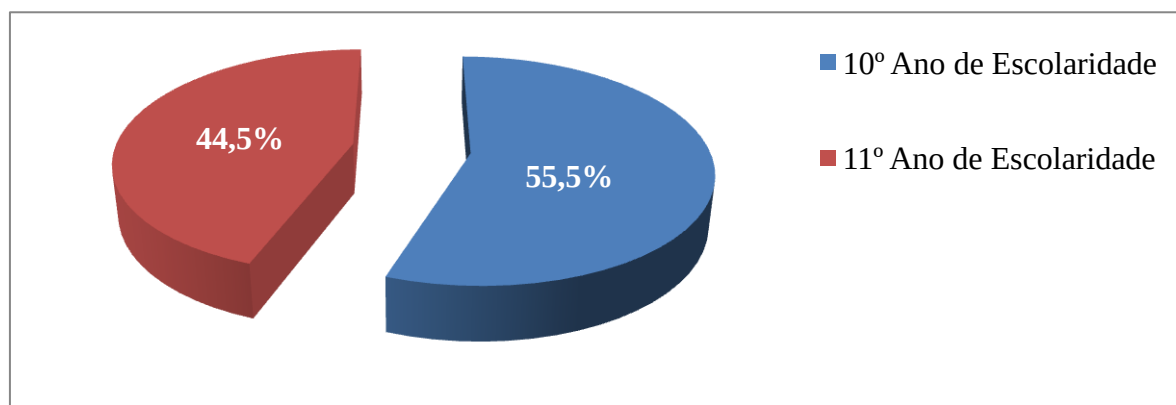


GRÁFICO 5 - Distribuição da amostra por ano de escolaridade

A distribuição da amostra por ano de escolaridade apresenta uma representação ligeiramente maioritária de alunos que frequentam o 10º ano relativamente ao número de alunos que frequentam o 11º ano, o que poderá ser resultado das iniciativas promotoras da prossecução dos estudos.

2.3.2. Histórico Escolar

O Histórico escolar compreende a análise das retenções no percurso escolar dos alunos.

Para caracterizar escolarmente a nossa amostra, pedimos aos alunos que nos dissessem se já alguma vez haviam ficado retidos. Os resultados obtidos encontram-se na tabela abaixo apresentada.

Histórico Escolar	FREQUÊNCIAS	
Já ficaram retidos	265	29,9%
Nunca ficaram Retidos	622	70,1%
Totais	887	100,0%

TABELA 6 - Distribuição da amostra segundo o Histórico Escolar

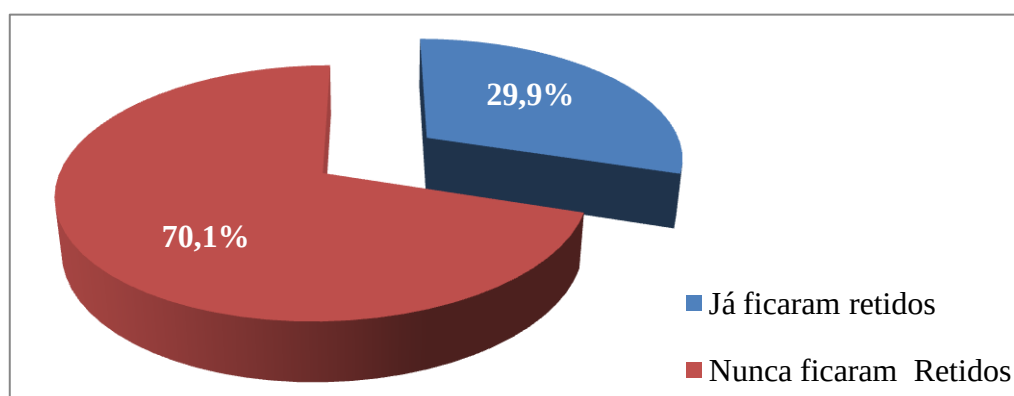


GRÁFICO VI - Histórico Escolar

Os resultados obtidos são maioritariamente constituídos por alunos que nunca experimentaram uma retenção. Contudo, cerca de $\frac{1}{3}$ (265) dos nossos inquiridos já conheceram percalços no seu percurso escolar. Este facto, pode ser justificado através da grande percentagem de alunos com idade inferior ou igual a 16 anos e a maioria dos nossos respondentes se encontrar a frequentar o 10º ano de escolaridade. Acresce ainda salientar que a implementação dos cursos profissionais no sistema de ensino, bem como o possível encaminhamento dos alunos para este tipo de cursos, pode ser considerado um factor de diminuição do insucesso escolar, pois permite que os alunos optem pelo curso que melhor se adequa às expectativas, capacidades e características dos alunos, evitando assim, eventuais experiências negativas.

Os resultados obtidos na nossa amostra são semelhantes aos resultados obtidos por TEIXEIRA (2008, p. 103).

2.3.3. Curso

Por curso frequentado a amostra encontra-se distribuída de acordo com o seguinte quadro.

Curso que frequenta	FREQUÊNCIAS	
Científico-Humanístico	599	67,3%
Profissional	291	32,7%
Totais	890	100,0%

TABELA 7 - Distribuição da amostra segundo o curso em que os alunos estão inscritos

A amostra da nossa investigação está distribuída, maioritariamente, por alunos que frequentam cursos Científico-Humanísticos ($\frac{2}{3}$) e, aproximadamente, $\frac{1}{3}$ de alunos que

frequentam cursos profissionais, conforme se pode observar através do gráfico abaixo apresentado.

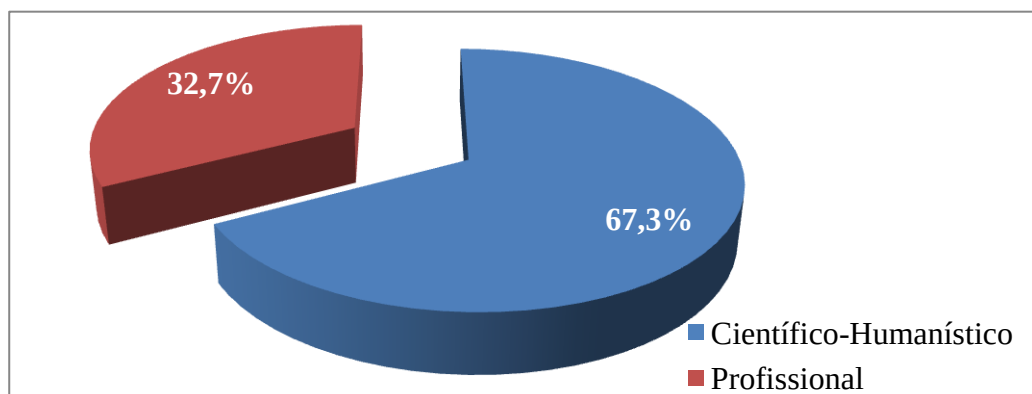


GRÁFICO VII - Distribuição da amostra por curso

3. QUALIFICAÇÃO ESCOLAR

Para compreendermos a relevância que as imagens escolares têm para os alunos, abordaremos neste estudo, a qualificação escolar. Optámos por abordar a qualificação escolar, aqui entendida, não como a diversidade de imagens escolares que os alunos têm de si próprios, mas apenas o modo como os alunos se qualificam e como sentem que os outros (professores e colegas) os qualificam.

Para isso os alunos foram interrogados sobre como se auto-qualificavam e como se sentiam qualificados pelos professores e pelos colegas.

As questões colocadas aos nossos inquiridos foram as seguintes:

«17. Pensando em ti como estudante dirás que és um estudante:»

«18. Como consideras que a maioria dos teus colegas te considera como estudante:»

«19. Como achas que a maioria dos teus professores te considera como estudante:»

As hipóteses de resposta situam-se a cinco níveis: muito fraco, fraco, razoável, bom e muito bom.

Confrontados com as questões fomos analisar a distribuição das respostas que revelam que “a imagem que os alunos têm de si próprios enquanto pessoa está retratada na forma

como se posicionaram relativamente às três questões que lhes foram apresentadas” (ALVES-PINTO, 2008, p.49).

3.1. AUTO-QUALIFICAÇÃO ESCOLAR

A maioria dos nossos respondentes considera-se um estudante mediano e 1/4 dos nossos respondentes assume ser um bom ou muito bom aluno.

	Muito Fraco	Fraco	Razoável	Bom	Muito Bom	TOTAIS
Pensando em ti como estudante dirás que és um estudante:	4 0,4%	36 4,0%	610 68,6%	203 22,8%	36 4,0%	889 100,0%

TABELA 8 - Distribuição da amostra segundo a auto-qualificação escolar

3.1.1. Variações da auto-qualificação escolar

Procuramos saber qual a ocorrência de variações entre a auto-qualificação escolar dos alunos e as características individuais (idade e género), escolares (ano, curso que os alunos frequentam e histórico escolar.) e familiares (NIF).

Nas análises subsequentes agruparemos, por um lado, na fraca auto-qualificação, o muito fraco com o fraco, e, por outro lado, na boa auto-qualificação, o muito bom com o bom, de acordo com os seguintes parâmetros:

[1 e 2], são definidas como fraca auto-qualificação.

[3 e 3], auto-qualificação média

[4 e 5], boa auto-qualificação.

No quadro seguinte apresentamos os resultados do teste do χ^2 aplicado às respectivas tabelas de contingência da auto-qualificação pelas características acima mencionadas.

	Idade	Género	Ano de Escolaridade	Curso	Histórico escolar	NIF
G. Liberdade	4	2	2	2	2	4
χ^2 observado	17,17	5,02	4,25	7,58	34,74	26,23
Prob. observada	0,002	0,08	0,12	0,02	0,00	0,00

TABELA 9 - Variações da auto-qualificação escolar

A análise do quadro acima mencionado, permite dizer que não existem variações estatisticamente significativas entre a auto-qualificação escolar dos alunos com o género e com o ano de escolaridade.

A não variação da auto-qualificação escolar com o género surpreendeu-nos na medida em que, os resultados obtidos não confirmam os resultados obtidos noutras investigações, em que as raparigas possuem melhor auto-imagem escolar do que os rapazes (ALVES-PINTO, 2008, p. 46). Além disso, ouvidos os professores e analisados os resultados por género, nós esperaríamos que as raparigas se auto-qualificassem como melhores do que os rapazes. Auto-qualificações semelhantes não significam, necessariamente, resultados escolares semelhantes.

Uma vez que se verificam variações estatisticamente significativas segundo a idade, o curso que os alunos frequentam, o histórico escolar e o nível de instrução familiar, passaremos a apresentar as respectivas tabelas de contingência.

3.1.2. Auto-qualificação escolar segundo a idade

O quadro seguinte permite-nos analisar as tendências das variações registadas da auto-qualificação escolar segundo a idade.

Idade Auto-qualificação escolar:	[14,15]	[16,16]	[17,21]	TOTAL
Fraca Auto-qualificação	5 02%	16 04%	19 07%	40 05%
Auto-qualificação média	170 67%	242 66%	196 73%	608 69%
Boa Auto-qualificação	80 31%	107 29%	52 19%	239 27%
TOTAL	255 100%	365 100%	267 100%	887 100%

Graus de liberdade= 4

 χ^2 Observado=17,17

Probabilidade Observada: 0,002

TABELA 10 - Auto-qualificação escolar segundo a idade

À medida que a idade aumenta, diminui a percentagem de alunos que se auto-qualificam de “bom” ou “muito bom”. São os alunos mais novos, os que assumem mais frequentemente possuir uma boa ou muito boa auto-qualificação escolar, contrariamente aos alunos mais velhos, que possuem uma opinião mais desfavorável a este respeito, indo de encontro aos resultados divulgados na literatura.

3.1.3. Auto-qualificação escolar segundo o curso

O quadro seguinte apresenta as variações da auto-qualificação escolar dos nossos respondentes com o curso que frequentam.

Curso em que está inscrito Auto- qualificação escolar:	Científico- Humanístico	Profissional	TOTAL
Fraca Auto-qualificação	33 06%	7 02%	40 04%
Auto-qualificação média	395 66%	215 74%	610 69%
Boa Auto-qualificação	170 28%	69 24%	239 27%
TOTAL	598 100%	291 100%	889 100%

Graus de liberdade 2

 χ^2 Observado 7,58

Probabilidade Observada= 0,02

TABELA 11 - Auto-qualificação escolar segundo o curso

Uma forte maioria dos alunos que frequentam tanto os cursos profissionais como os cursos científico-humanísticos revelam possuir uma auto-qualificação mediana. Os alunos dos cursos científico-humanísticos auto-qualificam-se mais frequentemente do que os alunos dos cursos profissionais de “bons” ou “muito bons” alunos.

A explicação para este facto pode ser atribuída a diversos factores dos quais se destacam os seguintes:

- A população escolar dos cursos profissionais concentra alunos medianos com alguns bons alunos;
- Existe uma orientação vocacional dos alunos para os cursos profissionais, o que eventualmente lhes permite obter melhores resultados escolares do que se permanecessem na via de ensino.

3.1.4. Auto-qualificação escolar segundo o Histórico Escolar

Histórico Escolar Auto-qualificação escolar:	Já Retido	Nunca foi Retido	TOTAL
Fraca auto-qualificação	20 08%	20 03%	40 05%
Auto-qualificação média	207 78%	401 65%	608 69%
Boa auto-qualificação	38 14%	200 32%	238 27%
TOTAL	265 100%	621 100%	886 100%

Graus de liberdade=2

 χ^2 Observado=34,74

Probabilidade Observada=0,00

TABELA 12 - Auto-qualificação escolar segundo o Histórico Escolar

Os alunos que nunca experimentaram insucesso escolar têm mais frequentemente uma opinião mais favorável do que os colegas repetentes, auto-qualificando-se, mais frequentemente, de “bons” ou “muito bons” alunos.

Estes resultados vão de encontro aos vários estudos realizados neste âmbito por ALVES-PINTO (2008, p. 49), que referem que, são os alunos que nunca ficaram retidos os que têm uma opinião mais favorável da sua imagem escolar.

3.1.5. Auto-qualificação escolar segundo o NIF

As distribuições da auto qualificação escolar dos alunos segundo o nível de instrução familiar estão apresentados na tabela abaixo indicada. O nível de instrução familiar corresponde, para cada criança à habilitação académica mais elevada detida pelo pai ou pela mãe.

Com efeito, para compreender o contexto da família face à experiência escolar o que, no referente à instrução familiar, é particularmente relevante é a maior ou menor capacidade de descodificar tudo o que à escola se refere, o que justifica a pertinência deste indicador.

NIF Auto-qualificação escolar:	2º ciclo ou menos	3º ciclo	Secundário ou mais	TOTAL
Fraca auto-qualificação	21 06%	5 03%	14 04%	40 05%
Auto-qualificação média	282 76%	132 68%	192 61%	606 69%
Boa auto-qualificação	69 19%	56 29%	111 35%	236 27%
TOTAL	372 100%	193 100%	317 100%	882 100%

Graus de liberdade=4

 χ^2 Observado=26,23

Probabilidade Observada= 0,00

TABELA 13 - Auto-qualificação escolar segundo o NIF

À medida que aumenta o Nível de Instrução Familiar, aumenta a percentagem de alunos que se autoqualificam de “bons” ou “muito bons” alunos.

Esta tendência releva da importância do capital familiar escolar, (ALVES-PINTO, 2008, p. 73) na experiência que o aluno faz na escola.

3.2. HETERO-QUALIFICAÇÃO PELOS PROFESSORES

Complementarmente à pergunta da auto-qualificação escolar dos alunos, procuramos agora saber, como os alunos sentem que são qualificados pelos professores.

Começaremos por apresentar as respostas a esta questão.

	Muito Fraco	Fraco	Razoável	Bom	Muito Bom	Totais
Como achas que a maioria dos teus professores te consideram como estudante:	7 0,8%	66 7,4%	592 66,7%	184 20,7%	39 4,4%	888 100,0%

TABELA 14 - Distribuição da amostra segundo a hetero-qualificação escolar pelos professores

A maioria das respostas dos nossos inquiridos situa-se na posição intermédia e 1/4 dos alunos revela que os seus professores os consideram bons ou muito bons alunos. Menos que 10% dos nossos respondentes revelam uma opinião mais desfavorável.

Se compararmos esta distribuição de respostas com a anterior, esta reproduz de uma forma bastante semelhante a distribuição dos resultados da auto-qualificação escolar.

3.2.1. Variações da hetero-qualificação escolar (professores)

Procuramos saber qual a ocorrência de variações entre a hetero-qualificação escolar dos alunos visto pelos professores e as características individuais (idade e género), escolares (ano, curso em que os alunos estão inscritos e histórico escolar) e familiares (NIF).

	Idade	Género	Ano de Escolaridade	Curso	Histórico escolar	NIF
G. Liberdade	4	2	2	2	2	4
χ^2 observado	12,47	12,86	2,98	5,44	24,19	21,14
Prob. observada	0,01	0,002	0,23	0,07	0,00	0,00

TABELA 15 - Variações da hetero-qualificação escolar pelos professores

Existem variações estatisticamente significativas da hetero-qualificação escolar dos alunos, segundo os professores, com as características individuais (idade e género), escolares (histórico escolar) e familiares (NIF)

As variações com o ano de escolaridade e o curso que os alunos frequentam não são estatisticamente significativas para o modo como os alunos sentem que os professores os qualificam o que nos surpreende, pois, tendo em conta as opiniões manifestadas pelos professores nas escolas, principalmente, no que respeita aos cursos profissionais, e ao 10º ano, estaríamos à espera que isso se reflectisse no modo como os alunos percebem a sua hetero-qualificação pelos professores.

Nas análises subsequentes utilizaremos os intervalos abaixo apresentados:

[1,2] Fraca auto-qualificação

[3,3] Auto-qualificação média

[4,5] Boa auto-qualificação

3.2.2. Hetero-qualificação escolar pelos professores segundo a idade

Iniciaremos o nosso estudo pela análise dos resultados apresentados no seguinte quadro.

Hetero-qualificação escolar pelos professores	Idade 14 e 15	16	17 a 21	TOTAL
Fraca hetero-qualificação	17 07%	27 07%	29 11%	73 08%
Hetero -qualificação média	163 64%	237 65%	190 71%	590 67%
Boa Hetero -qualificação	74 29%	101 28%	48 18%	223 25%
TOTAL	254 100%	365 100%	267 100%	886 100%

Graus de liberdade=4 χ^2 Observado=12,47 Probabilidade Observada= 0,01

TABELA 16 - Hetero-qualificação escolar pelos professores segundo a Idade

Os grupos etários dos 14/15 e dos 16 anos, têm distribuições semelhantes de respostas. A diferença regista-se relativamente ao grupo dos mais velhos (17/21 anos). Estes alunos referem, por um lado, ter menos do que os seus colegas a auto-qualificação forte, e, por outro lado, mais do que os colegas, a qualificação média e fraca.

Estes resultados vão no mesmo sentido dos obtidos por ALVES-PINTO, (2008, p.47) nas suas investigações.

3.2.3. Hetero-qualificação escolar pelos professores segundo o género

As imagens que os alunos e alunas possuem de si próprios e o modo como sentem que são qualificados escolarmente pelos professores constam do quadro seguinte.

Hetero-qualificação escolar pelos professores	Género Masculino	Feminino	TOTAL
Fraca hetero-qualificação	43 12%	29 06%	72 08%
Hetero -qualificação média	226 61%	362 70%	588 67%
Boa Hetero -qualificação	99 27%	124 24%	223 25%
TOTAL	368 100%	515 100%	883 100%

Graus de liberdade=2 χ^2 Observado=12,86 Probabilidade Observada= 0,002

TABELA 17 - Hetero-qualificação escolar pelos professores segundo o género

Contrariamente ao que esperaríamos encontrar, nesta amostra, os rapazes têm uma distribuição de respostas mais extremadas. Por um lado, os rapazes dizem mais frequentemente do que as raparigas que os professores os qualificam como “bons” ou “muito bons” alunos, e por outro, de “fracos” e de “muito fracos”. Já as raparigas assumem mais frequentemente do que os rapazes que possuem uma hetero-qualificação intermédia.

Importa salientar que nestas escolas houve uma maior presença de rapazes do que de raparigas no momento de prémios de excelência

3.2.4. Hetero-qualificação escolar pelos professores segundo o Histórico Escolar.

Para melhor compreendermos os efeitos das retenções no percurso escolar dos alunos, fomos analisara forma como se sentem qualificados pelos professores segundo o histórico escolar e que constam da tabela abaixo apresentada.

Histórico Escolar Hetero-qualificação escolar pelos professores	Já Retido	Nunca foi Retido	TOTAL
Fraca hetero-qualificação	36 14%	37 06%	73 08%
Hetero -qualificação média	185 70%	406 65%	591 67%
Boa Hetero -qualificação	44 17%	177 29%	221 25%
TOTAL	265 100%	620 100%	885 100%

Graus de liberdade=2

 χ^2 Observado=24,19

Probabilidade Observada= 0,00

TABELA 18 - Hetero-qualificação escolar pelos professores segundo o Histórico Escolar

Os alunos que nunca foram retidos revelam uma opinião mais favorável do que os que já conheceram percalços no seu percurso escolar, sobre o modo como sentem que são

qualificados pelos seus professores, referindo mais frequentemente do que os colegas repetentes, que os professores os qualificam de “bons” ou “muito bons” estudantes.

Estes resultados vão de encontro aos vários estudos realizados neste âmbito por ALVES-PINTO (2008, p. 49) que referem que são os alunos que nunca ficaram retidos os que têm uma opinião mais favorável.

3.2.5. Hetero-qualificação escolar pelos professores segundo o NIF

O nível de instrução familiar é um indicador importante na análise das variações hetero-qualificação escolar pelos professores pelo que apresentaremos de seguida a respectiva tabela de contingência.

Hetero-qualificação pelos professores	NIF escolar	2º ciclo ou menos	3º ciclo	Secundário ou mais	TOTAL
Fraca hetero-qualificação		33 09%	13 07%	27 09%	73 08%
Hetero -qualificação média		271 73%	130 68%	185 58%	586 67%
Boa Hetero -qualificação		68 18%	49 26%	105 33%	222 25%
TOTAL		372 100%	192 100%	317 100%	881 100%

Graus de liberdade=4

χ^2 Observado=21,14

Probabilidade Observada=0,00

TABELA 19 - Hetero-qualificação escolar pelos professores segundo o NIF

À medida que aumenta o Nível de Instrução Familiar, aumenta a percentagem de alunos que consideram que os professores os qualificam de “bons” ou “muito bons” alunos. Estes resultados vêm confirmar as conclusões de ALVES-PINTO (2008, p. 47-49) em que a auto-imagem na dimensão da aprendizagem e do comportamento é mais favorável à medida que aumenta o NIF.

3.3. HETERO-QUALIFICAÇÃO PELOS PARES

Para estudar as imagens que os alunos têm de si próprios na perspectiva dos seus pares analisaremos as hipóteses de respostas à questão abaixo apresentada.

	Muito Fraco	Fraco	Razoável	Bom	Muito Bom	Totais
Como consideras que a maioria dos teus colegas te considera como estudante:	4 0,4%	49 5,5%	568 63,9%	217 24,4%	51 5,7%	889 100,0%

TABELA 20 - Hetero-qualificação escolar pelos pares

A maioria dos nossos respondentes considera que os seus colegas o qualificam de aluno “médio”, $\frac{1}{4}$ dos estudantes referem que os seus colegas os qualificam como “bons” ou “muito bons” alunos e apenas 6% dos nossos inquiridos revelam uma opinião mais desfavorável.

3.3.1. Variações da hetero-qualificação escolar pelos pares

Procuramos saber qual a ocorrência de variações entre a hetero-qualificação escolar dos alunos pelos colegas e as características individuais (idade e género), escolares (ano, curso que os alunos frequentam e histórico escolar.) e familiares (NIF).

No quadro seguinte apresentamos os resultados do teste do χ^2 aplicado às respectivas tabelas de contingência da hetero-qualificação pelos pares.

	Idade	Género	Ano de Escolaridade	Curso	Histórico escolar	NIF
G. Liberdade	4	2	2	2	2	4
χ^2 observado	18,80	4,03	1,37	8,73	34,03	29,14
Prob. observada	0,001	0,13	0,50	0,01	0,00	0,00

TABELA 21 - Variações da hetero-qualificação escolar pelos pares

Existem variações estatisticamente significativas da hetero-qualificação escolar dos alunos pelos pares com as características individuais (idade), escolares (curso e histórico escolar) e familiares (NIF). Não encontramos variações estatisticamente significativas com o género e com o ano de escolaridade. Esta não variação é curiosa, uma vez que, a literatura aponta para percepções diferentes entre rapazes e raparigas.

3.3.2. Hetero-qualificação escolar pelos pares segundo a idade

A distribuição das respostas sobre a questão da hetero-qualificação escolar pelos pares segundo a idade é a que consta do quadro abaixo apresentado:

Hetero-qualificação escolar pelos pares	Idade	14 e 15	16	17 a 21	TOTAL
Fraca Hetero-qualificação		11 04%	19 05%	23 09%	53 06%
Hetero-qualificação média		151 59%	228 62%	187 70%	566 64%
Boa Hetero-qualificação		93 36%	119 33%	56 21%	268 30%
TOTAL		255 100%	366 100%	266 100%	887 100%

Graus de liberdade= 4 χ^2 Observado= 18,80 Probabilidade Observada= 0,001

TABELA 22 - Hetero-qualificação escolar pelos pares segundo a Idade

Após a análise do quadro anterior podemos concluir que à medida que a idade avança, diminui o número de alunos que assumem possuir uma “boa” ou “muito boa” hetero-qualificação pelos pares, confirmando, assim, os resultados de ALVES-PINTO (2008, p.47).

3.3.3. Hetero-qualificação escolar pelos pares segundo o curso

A análise das imagens que os alunos percepcionam dos seus pares é a que consta do quadro abaixo indicado:

Hetero-qualificação escolar pelos pares	Curso Científico-Humanístico	Profissional	TOTAL
Fraca Hetero-qualificação	40 07%	13 04%	53 06%
Hetero-qualificação média	363 61%	205 71%	568 64%
Boa Hetero-qualificação	196 33%	72 25%	268 30%
TOTAL	599 100%	290 100%	889 100%

Graus de liberdade=2 χ^2 Observado=8,73 Probabilidade Observada= 0,01

TABELA 23 - Hetero-qualificação escolar pelos pares segundo o curso

Os resultados revelam que são os alunos dos Cursos Científico-Humanísticos que apresentam posições mais extremadas. Por um lado, assumem uma posição claramente mais forte do que os alunos dos cursos Profissionais no que toca à qualificação de “bons” ou “muito bons” alunos. Por outro lado, também são eles que revelam receber um pouco mais frequentemente uma imagem negativa dos colegas.

3.3.4. Hetero-qualificação escolar pelos pares segundo o Histórico Escolar

O quadro abaixo indicado mostra as variações da hetero-qualificação escolar pelos pares segundo o histórico escolar.

Hetero-qualificação escolar pelos pares	Já Retido	Nunca foi Retido	TOTAL
Fraca Hetero-qualificação	25 09%	28 05%	53 06%
Hetero-qualificação média	194 73%	373 60%	567 64%
Boa Hetero-qualificação	45 17%	221 36%	266 30%
TOTAL	264 100%	622 100%	886 100%

Graus de liberdade=2 χ^2 Observado=34,03 Probabilidade Observada= 0,00

TABELA 24 - Hetero-qualificação escolar pelos pares segundo o Histórico Escolar

Os resultados da nossa amostra confirmam os estudos realizados por ALVES-PINTO (2008, p.48) de que, os alunos que nunca conheceram percalços no seu percurso escolar assumem mais frequentemente, que os alunos retidos, que os seus colegas os classificam de “bons” ou “muito bons” alunos. Os alunos que já foram retidos, revelam uma opinião mais desfavorável do que os seus colegas que nunca sofreram retenções.

3.3.5. Hetero-qualificação escolar pelos pares segundo o NIF

As variações da hetero-qualificação escolar pelos pares segundo o Nível de Instrução Familiar são as que constam da seguinte tabela:

Hetero-qualificação escolar pelos pares	NIF	2º ciclo ou menos	3º ciclo	Secundário ou mais	TOTAL
Fraca Hetero-qualificação		21 06%	9 05%	23 07%	53 06%
Hetero-qualificação média		267 72%	128 66%	168 53%	563 64%
Boa Hetero-qualificação		83 22%	56 29%	127 40%	266 30%
TOTAL		371 100%	193 100%	318 100%	882 100%

Graus de liberdade=4

χ^2 Observado=29,14

Probabilidade Observada= 0,00

TABELA 25 - Hetero-qualificação escolar pelos pares segundo o Nível de Instrução Parental (NIF)

À medida que aumenta o Nível de Instrução Familiar, cresce a percentagem de alunos que sentem que os seus pares os qualificam de “bons” ou “muito bons” estudantes.

4. PARTICIPAÇÃO DO ALUNO

A forma de estar na escola reveste uma expressão de modalidades de interacção que relevam dos comportamentos adoptados pelos diferentes actores nas actividades escolares.

A participação do aluno nas actividades lectivas, subentende um conjunto de expectativas, motivações, interesses, conhecimentos, capacidades e competências. O aluno tende a fazer o balanço entre: os constrangimentos que tem de suportar, por um lado, e as oportunidades que se lhe oferecem na escola, e em particular em contexto de sala de aula. Assim, sempre que o actor antevê a gratificação que pode retirar dos custos e riscos de envolvimento nas interacções escolares, normalmente, adopta uma participação concordante. Se, por outro lado, o actor sente que os riscos que enfrenta não justificam as contrapartidas recebidas, então, utilizará uma participação divergente, por considerar que é a mais conveniente. A participação pseudoconcordante é uma forma de estar na escola que apresenta afinidades com a apatia, na medida em que, embora os alunos não antecipem gratificação por se envolverem na cooperação, também não podem abandonar a escola, porque essa decisão lhes acarretaria custos que não podem suportar, portanto, recorrem à modalidade de fazer “apenas o que lhes é solicitado, e nada mais para além disso”.

A questão que se segue tem como objectivo perceber o tipo de participação que os alunos adoptam na sala de aula.

4.1. PARTICIPAÇÃO NAS AULAS

A participação dos alunos em contexto de sala de aula pode adoptar diferentes formas de estar, que variam entre: a comunhão das regras pré-estabelecidas, por um lado, ou, pelo contrário, a discordância com essas mesmas regras, por outro. Por fim, existem alunos que, adoptam formas de estar que denominaremos de pseudoconcordante.

O quadro a seguir apresentado indica as frequências simples para o indicador participação do aluno em contexto de sala de aula.

A maioria dos nossos inquiridos optou por uma das duas respostas que apontam para uma participação concordante. A participação discordante e a participação pseudoconcordante apresentam percentagens semelhantes, 16,9% para o primeiro caso, e 14,5% para o segundo.

Pensando na forma como estás nas aulas dirás que: (perg 12) (Participação do aluno)		
Fazes as tarefas propostas nas aulas pelos professores com toda a atenção e cuidado. Participação Concordante	319	36,5%
Fazes o que podes para o professor não dar matéria mesmo que o tenhas de arrelhar. Participação Discordante	23	2,6%
Aproveito para mandar mensagens aos meus amigos, mas não perturbo a aula. Participação Pseudoconcordante	115	13,2%
Concordas com as regras estabelecidas pelos professores e dás o teu melhor. Participação Concordante	281	32,2%
Deixas o professor falar e aproveitas para conversar com os colegas. Participação Discordante	125	14,3%
Aproveito para me entreter com os jogos do meu telemóvel. Participação Pseudoconcordante	11	1,3%
TOTAIS	874	100,0%

TABELA 26 - Participação do aluno – frequências simples

4.1.1. Participação nas aulas: Recodificada

4.1.2.

Analizadas as frequências simples, procedeu-se à recodificação deste indicador agrupando as opções de resposta de acordo com os seguintes parâmetros:

[1,4] Participação concordante

[2,5] Participação discordante

[3,6] Participação pseudoconcordante

.Participação nas aulas		
Participação concordante	600	68,6%
Participação discordante	148	16,9%
Participação pseudoconcordante	126	14,4%
TOTAIS	874	100,0%

TABELA 27 - Participação do aluno: recodificada

Uma larga maioria dos nossos inquiridos afirma que a sua forma de estar na sala de aula converge com as actividades que os professores propõem, isto é, adoptam uma participação concordante. A percentagem de respondentes que revelam adoptar atitudes discordantes ou pseudoconcordantes é semelhante.

4.1.2. Variações da participação dos alunos

Procuramos saber qual a ocorrência de variações entre a forma de estar dos alunos em contexto de sala de aula, ao nível da participação dos estudantes, com as características individuais (idade e género), escolares (ano, curso que os alunos frequentam e histórico escolar) e familiares (NIF).

No quadro seguinte apresentamos os resultados do teste do χ^2 aplicado às respectivas tabelas de contingência da participação dos alunos pelas características acima mencionadas.

	Idade	Género	Ano de Escolaridade	Curso	Histórico escolar	NIF
G. Liberdade	44	2	2	2	2	4
χ^2 observado	12,66	12,66	7,31	18,08	7,57	2,63
Prob. observada	0,01	0,00	0,03	0,00	0,02	0,62

TABELA 28 - Variações da participação dos alunos

A análise do quadro acima apresentado revela que existem variações estatisticamente significativas segundo a idade, o género, o ano de escolaridade, o curso que os alunos frequentam e o histórico escolar, pelo que passaremos a apresentar as respectivas tabelas de contingência.

Não existem variações estatisticamente significativas entre a participação dos alunos e o Nível de Instrução Parental.

4.1.3. Participação dos alunos segundo a idade

O quadro seguinte permite-nos analisar as tendências das variações registadas da forma de estar dos alunos em contexto de sala de aula segundo a idade.

Idade	14 e 15	16	17 a 21	TOTAL
Participação nas aulas				
Participação Concordante	175 69%	266 74%	159 61%	600 69%
Participação Discordante	40 16%	49 14%	58 22%	147 17%
Participação Pseudoconcordante	38 15%	44 12%	43 17%	125 14%
TOTAL	253 100%	359 100%	260 100%	872 100%

Graus de liberdade= 4 χ^2 Observado 12,66 Probabilidade Observada= 0,01

TABELA 29 - Participação dos alunos segundo a idade

Os alunos, independentemente da idade, assumem maioritariamente que a sua participação em contexto de sala de aula é concordante, sendo as diferenças relativas à intensidade dessa maioria São os alunos da faixa etária dos 16 anos seguidos dos mais novos, os que revelam uma posição mais forte.

Os alunos mais velhos assumem mais frequentemente do que os alunos mais novos que a sua participação é pseudoconcordante, ou discordante.

A menor percentagem de participação concordante entre os mais velhos pode, eventualmente, ser explicada através do controle que os pais ou Encarregados de Educação exercem sobre os seus educando.

4.1.4. Participação dos alunos segundo o género

O quadro seguinte apresenta as variações da participação dos nossos respondentes segundo o género.

Género	Masculino	Feminino	TOTAL
Participação nas aulas			
Participação Concordante	215 60%	383 75%	598 69%
Participação Discordante	86 24%	60 12%	146 17%
Participação Pseudoconcordante	58 16%	67 13%	125 14%
TOTAL	359 100%	510 100%	869 100%

Graus de liberdade= 2

χ^2 Observado=27,05

Probabilidade Observada= 0,00

TABELA 30 - Participação dos alunos segundo o género

As respostas das raparigas indiciam, mais frequentemente do que as dos rapazes, uma participação concordante.

Os rapazes dizem mais frequentemente do que as raparigas que têm uma participação pseudoconcordante e discordante.

4.1.5. Participação dos alunos segundo o ano de escolaridade

O quadro seguinte permite-nos analisar as tendências das variações registadas da forma de estar dos alunos em contexto de sala de aula segundo o ano de escolaridade.

Ano que frequenta Participação nas aulas	10º Ano de Escolaridade	11º Ano de Escolaridade	TOTAL
Participação Concordante	323 66%	277 71%	600 69%
Participação Discordante	79 16%	69 18%	148 17%
Participação Pseudoconcordante	84 17%	42 11%	126 14%
TOTAL	486 100%	388 100%	874 100%

Graus de liberdade= 2 χ^2 Observado= 7,31 Probabilidade Observada= 0,03

TABELA 31 - Participação dos alunos segundo o ano de escolaridade

A maioria dos nossos respondentes afirmam que a sua participação nas aulas é concordante, sendo essa maioria mais acentuada entre os alunos que frequentam o 11º ano de escolaridade. Os alunos que frequentam o 10º ano de escolaridade assumem mais frequentemente do que os seus colegas do 11º ano que têm uma participação discordante.

4.1.4. Participação dos alunos segundo o curso

O quadro seguinte apresenta as variações da participação dos nossos respondentes com o curso que frequentam.

Curso em que está inscrito Participação nas aulas	Científico-Humanístico	Profissional	TOTAL
Participação Concordante	431 73%	169 59%	600 69%
Participação Discordante	89 15%	59 21%	148 17%
Participação Pseudoconcordante	69 12%	57 20%	126 14%
TOTAL	589 100%	285 100%	874 100%

Graus de liberdade= 2 χ^2 Observado= 18,08 Probabilidade Observada= 0,00

TABELA 32 - Participação dos alunos segundo o curso

Os alunos dos cursos Científico-Humanísticos assumem mais frequentemente uma posição mais forte do que os seus colegas dos cursos profissionais que a sua participação é concordante.

Os alunos que frequentam um curso profissional assumem mais frequentemente do que os seus colegas dos cursos Científico-Humanísticos que têm uma participação discordante. O mesmo se verifica na participação pseudoconcordante, que é mais referida por estes alunos.

4.1.5. Participação dos alunos segundo o Histórico Escolar

Participação nas aulas	Retido	Já retidos	Nunca foram retidos	TOTAL
Participação Concordante		160 62%	438 71%	598 69%
Participação Discordante		54 21%	94 15%	148 17%
Participação Pseudoconcordante		44 17%	81 13%	125 14%
TOTAL		258 100%	613 100%	871 100%

Graus de liberdade=2

χ^2 Observado=7,57

Probabilidade Observada= 0,02

TABELA 33 - Participação dos alunos segundo o Histórico Escolar

Os alunos que nunca ficaram retidos revelam mais frequentemente do que os seus colegas, que já contaram com retenções no seu percurso escolar, que a sua forma de estar na sala de aula, reveste a forma de uma participação concordante.

Os alunos que já sofreram retenções no seu percurso escolar revelam mais fortemente do que os colegas, que a sua participação é discordante. O mesmo se verifica para a participação pseudoconcordante. Estes resultados vão de encontro aos vários estudos realizados neste âmbito por ALVES-PINTO (2008, p. 49), que referem que, são os alunos que nunca ficaram retidos os que têm uma opinião mais favorável da sua imagem escolar. Acresce

ainda o facto dos efeitos perversos das retenções, pois, “não está provado que a solução, para situações de aprendizagem mal sucedida”, seja a repetência. (cfr. ALVES-PINTO, 1995, p. 61).

4.2. PARTICIPAÇÃO EM TAREFAS DE DIFICULDADE

Para conhecermos a forma como os alunos participam nas actividades lectivas em contexto de sala de aula, principalmente, na resolução de tarefas que consideram difíceis, colocamos aos alunos a seguinte questão:

Participação do aluno em tarefas de dificuldade		
14.Quando na aula te dão uma tarefa em que tens dificuldade o que fazes?		
Copias pelo teu colega do lado. Atitude Defensiva	170	19,3%
Procuras nos apontamentos aquilo que te ajuda a executar a tarefa. Atitude Activa	369	42,0%
Fazes de conta que fazes na tentativa que o professor não dê por isso. Atitude Defensiva	34	3,9%
Chamas o professor e pedes para te tirar a dúvida. Atitude Activa	306	34,8%
TOTAIS	879	100,0%

TABELA 34 - Participação dos alunos em tarefas de dificuldade – frequências simples

A esmagadora maioria dos nossos inquiridos assume uma participação activa quando confrontada com tarefas com um elevado grau de dificuldade. Apenas $\frac{1}{4}$ dos nossos respondentes manifesta um claro desinvestimento na resolução das tarefas propostas.

4.2.1. Participação em tarefas de dificuldade: Recodificada

Analizadas as frequências simples, procedeu-se à recodificação deste indicador agrupando as opções de resposta de acordo com os seguintes parâmetros:

Participação em tarefas de dificuldade		
Atitude Defensiva	212	24%
Atitude Activa	678	76%
TOTAIS	890	100%

TABELA 35 - Participação em tarefas de dificuldade: Recodificada

Uma larga maioria dos nossos inquiridos afirma que, quando lhe é atribuída uma tarefa em que sentem dificuldades, têm uma atitude activa autónoma, ou apoiada, na medida em que pedem auxílio ao professor para resolverem o problema. Cerca de 1/4 dos nossos respondentes revela que adopta uma atitude defensiva, que se manifesta por um claro desinvestimento na resolução das tarefas propostas.

4.2.2. Variações da participação em tarefas de dificuldade

Procuramos saber qual a ocorrência de variações entre a participação em tarefas de dificuldade com as características individuais (idade e género), escolares (ano, curso que os alunos frequentam e histórico escolar) e familiares (NIF).

No quadro seguinte apresentamos os resultados do teste do χ^2 aplicado às respectivas tabelas de contingência da participação dos alunos pelas características acima mencionadas.

	Idade	Género	Ano de Escolaridade	Curso	Histórico escolar	NIF
G. Liberdade	2	1	1	1	1	2
χ^2 observado	0,47	5,45	0,60	5,57	0,80	1,39
Prob. observada	0,79	0,02	0,44	0,02	0,37	0,50

TABELA 36 - Variações da participação em tarefas de dificuldade

A análise do quadro acima apresentado revela que não existem variações estatisticamente significativas deste indicador com a idade, o ano de escolaridade, o Histórico Escolar e o Nível de Instrução Parental.

Uma vez que se verificam variações estatisticamente significativas segundo o género e o curso que os alunos frequentam, passaremos a apresentar as respectivas tabelas de contingência.

4.2.3. Participação em tarefas de dificuldade segundo o género

Para analisar o sentido das variações da participação dos alunos perante tarefas de dificuldade com o género, apresentamos a tabela de contingência no quadro seguinte.

Participação em tarefas de dificuldade	Género	Masculino	Feminino	TOTAL
Atitude Defensiva		250 50%	330 43%	580 46%
Atitude Activa		247 50%	430 57%	677 54%
TOTAL		497 100%	760 100%	1257 100%

Graus de liberdade=1

χ^2 Observado=5,45

Probabilidade Observada= 0,02

TABELA 37 - Participação em tarefas de dificuldade segundo o género

Os rapazes revelam mais frequentemente do que as raparigas, que recorrem a atitudes defensivas, tais como, copiar pelo colega do lado, ou fazer de conta que estão a trabalhar para iludir os professores.

4.2.4. Participação em tarefas de dificuldade segundo o curso

O quadro seguinte apresenta as variações da participação em tarefas de dificuldade com o curso que frequentam.

Curso em que está inscrito Participação em tarefas de dificuldade	Científico-Humanístico	Profissional	TOTAL
Atitude Defensiva	378 44%	206 51%	584 46%
Atitude Activa	482 56%	196 49%	678 54%
TOTAL	860 100%	402 100%	1262 100%

Graus de liberdade=1

 χ^2 Observado=5,57

Probabilidade Observada= 0,02

TABELA 38 - Participação em tarefas de dificuldade segundo o curso

Uma maioria relativa dos nossos inquiridos revela que adoptam atitudes activas perante tarefas de dificuldade. São, no entanto, os alunos que frequentam cursos Científico-Humanísticos os que têm uma posição mais favorável do que os seus colegas dos cursos Profissionais.

5. CLIMA RELACIONAL

O estudo do clima relacional passa pela apreensão da representação que cada pessoa tem da organização a que pertence, a forma como este a percebe e a sente. As pessoas partilham as suas percepções e os seus sentimentos que vivenciam no dia-a-dia. A partilha de percepções e sentimentos pela maioria dos membros de uma organização, definem o clima organizacional.

O clima de escola integra a forma como os alunos se apercebem dos modelos de interacção que nela têm lugar.

Procuramos, neste estudo, compreender as relações que os alunos estabelecem com os seus professores, em contexto de sala de aula, nos domínios da familiaridade, da consideração pelos outros e do incentivo dado aos alunos.

Inspirados nos estudos de TEIXEIRA (2008, pp.81-116) colocamos aos alunos seis questões, que se encontram distribuídas pelos três domínios atrás mencionados. As questões colocadas foram formuladas uma pela positiva e a outra pela negativa.

As opções de resposta situam-se a cinco níveis: sempre, muitas vezes, algumas vezes, poucas vezes e nunca.

O quadro abaixo mencionado apresenta as questões que foram colocadas aos alunos.

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Total
1. É fácil falarmos com os professores sobre os problemas que surgem entre alunos da turma. Familiaridade	39 4,5%	173 19,9%	355 40,8%	226 25,9%	78 9,0%	871 100,0%
2. Os professores só se interessam pelas nossas notas. Consideração pelos alunos	69 8,0%	260 30,2%	323 37,5%	163 18,9%	46 5,3%	861 100,0%
3. Os professores fazem o que pode para nos motivar a estudar. Incentivo dado aos alunos	12 1,4%	95 11,0%	262 30,4%	325 37,7%	168 19,5%	862 100,0%
4. Não me sinto à vontade com a maioria dos professores pois eles têm um comportamento muito distante. Familiaridade	88 10,2%	331 38,3%	262 30,3%	154 17,8%	29 3,4%	864 100,0%
5. Os professores respeitam--nos como pessoas. Consideração pelos alunos	17 2,0%	43 5,0%	164 19,0%	299 34,7%	338 39,3%	861 100,0%
6. Os professores só se interessam pelos alunos que à partida já têm facilidade em ser bons alunos. Incentivo dado aos alunos	79 9,1%	210 24,2%	293 33,8%	219 25,2%	67 7,7%	868 100,0%

TABELA 39 - Clima relacional visto pelos alunos: frequências simples

Os indicadores que obtiveram respostas mais positivas foram « os professores respeitam-nos como pessoas», indicador de consideração e « os professores fazem o que pode para nos motivar a estudar», indicador de incentivo.

Retomaremos de seguida estes indicadores mas agora por cada uma das 3 categorias consideradas.

5.1. FAMILIARIDADE COM O PROFESSOR

As questões que se seguem tem como finalidade compreender o tipo de relações, sob o ponto de vista dos alunos, sobre o clima de confiança e o à vontade que sentem que os professores lhes proporcionam em contexto de sala de aula.

5.1.1. Familiaridade com o professor: indicadores parcelares

No quadro abaixo reapresentamos as distribuição das respostas dos alunos às duas perguntas que correspondem a indicadores de familiaridade.

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	TOTAL
1. É fácil falar com professores sobre os problemas que surgem entre alunos da turma.	39 4,48%	173 19,86%	355 40,76%	226 25,95%	78 8,96%	871 100,00%
4. Não me sinto à vontade com a maioria dos professores, pois têm um comportamento distante	88 10,19%	331 38,31%	262 30,32%	154 17,82%	29 3,36%	864 100,00%

TABELA 40 - Clima relacional – Familiaridade com o professor: Indicadores parcelares

Como se pode verificar há mais alunos a ter opinião positiva do que negativa sobre a facilidade de contacto com o professor ao nível da confiança. Mas é em termos de à vontade que sentem em falar com os professores que a distribuição de respostas é mais positiva.

5.1.2. Familiaridade com o professor: indicador agregado

Construímos o indicador agregado invertendo os códigos das respostas à questão 4.

Como existem duas perguntas e cinco intervalos de resposta, os valores deste indicador agregado variariam teoricamente de dois a dez, tendo, portanto, como valor intermédio da escala o valor 6.

	Familiaridade	
Familiaridade muito fraca (2)	7	0,8%
3	21	2,4%
4	61	7,1%
5	128	14,9%
Familiaridade intermédia (6)	205	23,9%
7	223	26,0%
8	132	15,4%
9	57	6,6%
Familiaridade muito forte (10)	25	2,9%
Totais	859	100,0%

TABELA 41 - Clima relacional – Familiaridade com o professor: Indicador Agregado

Podemos verificar neste quadro que a distribuição deste indicador agregado se concentra acima do ponto médio da escala, havendo muito poucas respostas no nível da relação muito fraca.

Nas análises subsequentes utilizaremos os intervalos seguintes:

[2,5] - Relação muito fraca ou fraca; [6,6] - Relação intermédia e [7,10] - Relação forte ou muito forte

5.1.3. Variações da Familiaridade com o professor

Procuramos saber qual a ocorrência de variações entre a familiaridade com o professor segundo a perspectiva dos alunos em contexto de sala de aula, com as características individuais (idade e género), escolares (ano, curso que os alunos frequentam e histórico escolar) e familiares (NIF).

No quadro seguinte apresentamos os resultados do teste do χ^2 aplicado às respectivas tabelas de contingência da familiaridade com o professor pelas características acima mencionadas

	Idade	Género	Ano de Escolaridade	Curso	Histórico escolar	NIF
G. Liberdade	4	2	4	2	2	4
χ^2 observado	5,25	6,09	2,17	9,74	4,64	2,17
Prob. observada	0,26	0,05	0,70	0,01	0,10	0,70

TABELA 42 - Variações da Familiaridade com o professor

A análise do quadro revela que só existem variações estatisticamente significativas entre o género e o curso. Não se verificam variações estatisticamente significativas com as características individuais (a idade), escolares (ano de escolaridade e Histórico Escolar) e familiares, (NIF), uma vez que a probabilidade observada é superior a 0,05.

A não variação com o NIF surpreendeu-nos, na medida em que, abundam os estudos na literatura que referem que as percepções dos alunos oriundos de classes mais desfavorecidas e das classes mais privilegiadas são diferentes, quer devido ao código linguístico de cada uma das partes, por um lado, quer através da forma como encaram a escola, por outro.

Uma vez que se verificam variações estatisticamente significativas segundo o género e o curso que os alunos frequentam, passaremos a apresentar as respectivas tabelas de contingência

5.1.3.1. Familiaridade com o professor segundo o género

Género			
Familiaridade com os professores	Masculino	Feminino	TOTAL
Familiaridade fraca	97 28%	118 24%	215 25%
Familiaridade intermédia	93 26%	110 22%	203 24%
Familiaridade forte	162 46%	274 55%	436 51%
TOTAL	352 100%	502 100%	854 100%

Graus de liberdade= 2 χ^2 Observado 6,09 Probabilidade Observada= 0,05

TABELA 43 - Familiaridade com o professor segundo o género

Analisado o quadro, observamos que as raparigas têm uma opinião mais favorável do que os rapazes relativamente à relação entre alunos e professores em termos de familiaridade.

Os resultados confirmam os estudos de TEIXEIRA (2008, p. 97).

5.1.3.2. Familiaridade com o professor segundo o curso

Os estudos revelam que os alunos dos cursos Científico-Humanísticos têm uma atitude face à escola diferente dos alunos dos Cursos Profissionais. Fomos analisar como é que os alunos percepcionavam a familiaridade com o professor, e os resultados obtidos são os que constam do quadro abaixo apresentado.

Curso em que está inscrito			
Familiaridade com os professores	Científico-Humanístico	Profissional	TOTAL
Familiaridade fraca	132 23%	85 30%	217 25%
Familiaridade intermédia	131 23%	74 26%	205 24%
Familiaridade forte	315 54%	122 43%	437 51%
TOTAL	578 100%	281 100%	859 100%

Graus de liberdade= 2 χ^2 Observado 9,7 Probabilidade Observada= 0,01

TABELA 44 - Familiaridade com o professor segundo o Curso

Os alunos dos cursos Científico-Humanísticos revelam mais frequentemente do que os alunos que frequentam um curso Profissional que a relação de familiaridade com o professor é forte ou muito forte. Inversamente, os alunos dos cursos Profissionais assumem uma opinião mais desfavorável do que os seus colegas.

5.2. CONSIDERAÇÃO PELOS ALUNOS

Os alunos observam o modo como sentem que os professores os tratam nas aulas, para de seguida, ajustarem as suas estratégias quer ao nível da integração, quer ao nível da participação. E um dos aspectos particularmente relevantes é se os alunos se sentem considerados, enquanto pessoas, pelos professores. É este aspecto que trataremos nesta segunda dimensão do clima relacional.

5.2.1. Consideração pelos alunos: indicadores parcelares

O quadro abaixo exposto, apresenta a distribuição das respostas dos alunos às questões relativa à consideração pelos alunos, no domínio do respeito enquanto pessoas.

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	TOTAIS
2. Os professores só se interessam pelas nossas notas.	69 8,0%	260 30,2%	323 37,5%	163 18,9%	46 5,3%	861 100,0%
5. Os professores respeitam--nos como pessoas.	17 2,0%	43 5,0%	164 19,0%	299 34,7%	338 39,3%	861 100,0%

TABELA 45 - Consideração pelos alunos: Indicadores parcelares

Uma clara maioria revela que os professores os respeitam como pessoas.

5.2.2. Consideração pelos alunos: indicador agregado

Invertendo os códigos das perguntas à questão 2 construímos o indicador agregado.

Como existem duas perguntas e cinco intervalos de resposta, os valores deste indicador agregado variam teoricamente de dois a dez, tendo, portanto, como valor intermédio da escala o valor 6.

	Consideração pelos alunos	
Consideração muito fraca	8	0,9%
3	7	0,8%
4	27	3,1%
5	55	6,4%
Consideração intermédia	175	20,4%
7	205	23,9%
8	203	23,7%
9	126	14,7%
Consideração muito forte	52	6,1%
Totais	858	100,0%

TABELA 46 - Consideração pelos alunos: Indicador agregado

Podemos verificar que a distribuição deste indicador agregado se concentra acima do ponto médio da escala, havendo muito poucas respostas no nível da relação muito fraca.

Nas análises subsequentes utilizaremos os intervalos abaixo apresentados:

[2,5] Relação muito fraca ou fraca;

[6,6] Relação intermédia;

[7,10] Relação forte ou muito forte;

5.2.3. Variações da consideração pelos alunos

Procuramos saber qual a ocorrência de variações entre as imagens que os alunos possuem ao nível da consideração que os professores têm pelos eles, com as características individuais (idade e género), escolares (ano, curso que os alunos frequentam e histórico escolar) e familiares (NIF).

No quadro seguinte apresentamos os resultados do teste do χ^2 aplicado às respectivas tabelas de contingência da consideração pelos alunos pelas características acima mencionadas

	Idade	Género	Ano de Escolaridade	Curso	Histórico escolar	NIF
G. Liberdade	4	2	2	2	2	2
χ^2 observado	2,84	19,22	1,05	22,41	5,69	0,75
Prob. observada	0,58	0,00	0,59	0,00	0,06	0,69

TABELA 47 - Variações da consideração pelos alunos

A consideração pelos alunos varia com o género e com o curso, não existindo, no entanto, variações estatisticamente significativas nem com a idade, nem com o ano nem com histórico escolar e nem com o NIF.

Uma vez que se verificam variações estatisticamente significativas segundo o género e o curso que os alunos frequentam passaremos a apresentar a respectiva tabela de contingência.

5.2.3.1.Consideração pelos alunos segundo o género

Género			
Consideração pelos alunos	Masculino	Feminino	TOTAL
Consideração fraca	54 15%	42 08%	96 11%
Consideração intermédia	94 27%	79 16%	173 20%
Consideração forte	206 58%	378 76%	584 68%
TOTAL	354 100%	499 100%	853 100%

Graus de liberdade= 2 χ^2 Observado 19,22 Probabilidade Observada= 0,00

TABELA 48 - Consideração pelos alunos segundo o género

As alunas têm uma opinião mais positiva da consideração que os professores têm por elas do que os rapazes.

5.2.3.2. Consideração pelos alunos segundo o curso

Curso em que está inscrito			
Consideração pelos alunos	Científico-Humanístico	Profissional	TOTAL
Consideração fraca	46 08%	51 18%	97 11%
Consideração intermédia	101 18%	74 26%	175 20%
Consideração forte	428 74%	158 56%	586 68%
TOTAL	575 100%	283 100%	858 100%

Graus de liberdade= 2 χ^2 Observado 22,41 Probabilidade Observada= 0,00

TABELA 49 - Consideração pelos alunos segundo o curso

A maioria dos alunos manifesta uma opinião favorável sobre a dimensão do clima relacional, consideração pelos alunos, nas duas vias de ensino. A diferença está na intensidade dessa maioria. É entre os alunos dos Cursos Científico-Humanísticos que o sentimento de serem considerados pelos professores é mais forte.

5.3. INCENTIVO DADO AOS ALUNOS

As relações que se estabelecem entre os diferentes actores em contexto de sala de aula, influenciam as percepções dos alunos e, por conseguinte, as respectivas representações que se traduzirão no rendimento escolar. A terceira dimensão do clima relacional que trataremos neste ponto é o “incentivo aos alunos”.

5.3.1. Incentivo dado aos alunos: indicadores parcelares

O quadro abaixo exposto, apresenta a distribuição das respostas dos alunos às questões relativas ao incentivo dado aos alunos.

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	TOTAIS
3. Os professores fazem o que podem para motivar.	12 1,4%	95 11,0%	262 30,4%	325 37,7%	168 19,5%	862 100,0%
6. Os professores só se interessam pelos bons alunos.	79 9,1%	210 24,2%	293 33,8%	219 25,2%	67 7,7%	868 100,0%

TABELA 50 - Incentivo dado aos alunos: Indicadores parcelares

Uma clara maioria revela que os professores incentivam os alunos.

5.3.2. Incentivo dado aos alunos: indicador agregado

Construímos o indicador agregado invertendo os códigos das respostas à questão 16.3.

Como existem duas perguntas e cinco intervalos de resposta, os valores deste indicador agregado variam teoricamente de dois a dez, tendo, portanto, como valor intermédio da escala o valor 6.

	Incentivo dado aos alunos	
Incentivo muito fraco (2)	8	0,9%
3	20	2,3%
4	53	6,2%
5	118	13,8%
Incentivo intermédia (6)	204	23,9%
7	174	20,4%
8	167	19,6%
9	67	7,9%
Incentivo muito forte (10)	41	4,8%
Totais	852	100,0%

TABELA 51 - Incentivo dado aos alunos: Indicadores parcelares

Podemos verificar no quadro que se segue que a distribuição deste indicador agregado se concentra acima do ponto médio da escala, havendo poucas respostas no nível da relação muito fraca.

Nas análises subsequentes utilizaremos os intervalos abaixo apresentados:

- [2,5] Incentivo baixo;
- [6,6] Incentivo médio;
- [7,10] Incentivo elevado;

Analisaremos de seguida os resultados do teste do χ^2 aplicado às respectivas tabelas de contingência do incentivo dado aos alunos.

5.3.3. Variações do incentivo dado aos alunos

Procuramos saber qual a ocorrência de variações entre o incentivo dado aos alunos com as características individuais (idade e género), escolares (ano, curso que os alunos frequentam e histórico escolar) e familiares (NIF).

No quadro seguinte apresentamos os resultados do teste do χ^2 aplicado às respectivas tabelas de contingência.

	Idade	Género	Ano de Escolaridade	Curso	Histórico escolar	NIF
G. Liberdade	4	2	2	2	2	4
χ^2 observado	0,97	3,29	0,27	7,96	2,66	2,67
Prob. observada	0,91	0,19	0,87	0,02	0,26	0,61

TABELA 52 - Variações do incentivo dado aos alunos

O incentivo dado aos alunos varia apenas com o curso que os alunos frequentam, não existindo, portanto, variações estatisticamente significativas com as outras características, pelo que analisaremos, de seguida, a respectiva tabela de contingência.

5.3.3.1. Incentivo dado aos alunos segundo o curso

Os resultados obtidos no presente estudo são os que constam do quadro abaixo apresentado.

Curso em que está inscrito	Científico-Humanístico	Profissional	TOTAL
Incentivo dado aos alunos			
Incentivo baixo	117 20%	82 30%	199 23%
Incentivo médio	129 22%	75 27%	204 24%
Incentivo elevado	329 57%	120 43%	449 53%
TOTAL	575 100%	277 100%	852 100%

Graus de liberdade= 2 χ^2 Observado 7,96 Probabilidade Observada= 0,02

TABELA 53 - O incentivo dado aos alunos segundo o curso

Analisado o quadro, observamos que também quanto ao incentivo recebido pelos professores os alunos dos cursos Científico-Humanísticos têm uma opinião mais positiva do que os seus colegas dos cursos Profissionais.

Estes resultados relevam, eventualmente, do facto de, por um lado, os alunos dos cursos profissionais terem menores expectativas escolares e por isso estarem mais sensíveis e mais severos nas análises que fazem das intervenções dos professores. Por outro lado, os

códigos linguísticos e simbólicos dos alunos dos cursos científico-humanísticos estarão eventualmente mais alinhados com os dos professores. Com efeito estes alunos têm projectos escolares de percursos escolares longos enquanto os alunos dos cursos profissionais, pretendem, na sua grande maioria obter um diploma que lhes permita aceder, mais rapidamente, ao mercado de trabalho.

O modelo de aula que resulta bem no primeiro tipo de curso, não é considerado satisfatório para os alunos do segundo curso, que argumentam que as aulas são dadas apenas para os alunos que à partida já têm facilidade em ser bons alunos. Por outro lado, estes resultados poderão também ser lidos à luz das abordagens que salientam os efeitos de Pigmeleão ou as Teorias das profecias auto-realizadas referidas por AMADO (2001) e ESTRELA (2002).

5.4. APOIO DOS PROFESSORES

O clima nas organizações mede-se também pelo sentimento de apoio versus desamparo dos membros dessas organizações. Neste estudo desdobramos por um lado o apoio recebido dos professores e o apoio recebido dos colegas. Neste ponto centramo-nos no apoio dos professores e no ponto seguinte no apoio dos colegas.

Para estudar esta problemática e conhecer o modo como os alunos percebem o clima relacional na sala de aula, colocou-se a questão: “Quando um colega teu tem um problema e está desinquieto na aula o que acontece?” que apresentou propostas de opção de resposta que indicam o tipo de relação que se estabelece entre os professores e os alunos e entre os alunos e os seus pares.

Numa preocupação de garantir a neutralidade das perguntas formulamos umas questões com um sentido de clima relacional positivo, e outras apontando para um clima relacional desfavorável.

Começaremos por apresentar as respostas às questões relativas ao Apoio dos professores.

5.4.1. Apoio dos professores: indicadores parcelares

Confrontados com as questões fomos analisar a distribuição das respostas.

	Sempre	Muitas Vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca	Total
1. Os professores conversam com o aluno para se inteirarem do problema e tentam ajudá-lo.	67 7,7%	200 22,9%	309 35,4%	216 24,7%	81 9,3%	873 100,0%
2. Os professores estão preocupados em dar a matéria e nem se dão conta do problema do aluno.	80 9,2%	274 31,6%	263 30,3%	209 24,1%	42 4,8%	868 100,0%

TABELA 54 - Apoio dos professores: indicadores parcelares

Quando observamos os indicadores parcelares procuramos analisar a concentração de respostas, por um lado na posição central – algumas vezes – e por outro nas duas posições laterais – por um lado, no poucas vezes e nunca e, por outro lado, no sempre e muitas vezes.

Com o quadro seguinte pudemos verificar que as opiniões distribuem-se de uma forma que não faz ressaltar uma tendência muito nítida. Os dois maiores grupos situam-se nas posições laterais. Cerca de um terço das respostas indica uma baixa disponibilidade dos professores em ajudar os alunos, uma vez que, poucas vezes ou nunca conversam e tentam ajudar os alunos quando estes estão desinquietos nas aulas e têm problemas.

As opiniões relativamente ao segundo indicador são mais negativas. Com efeito cerca de 40% dos alunos assume que os professores sempre e muitas vezes não se dão conta do problema do aluno, revelando uma baixa disponibilidade para ajudar os alunos quando estes estão desinquietos nas aulas e têm problemas.

Para estudar conjuntamente as respostas a estes indicadores foi construído o indicador agregado tendo sido invertidos os códigos dos valores das respostas à pergunta que se referia ao peso que a preocupação dos programas têm sobre o professor.

5.4.2. Apoio dos professores: indicador agregado

A distribuição do indicador agregado obtido é a que consta no quadro seguinte:

Apoio dos professores		
Apoio muito fraco	24	2,78%
3	28	3,24%
4	108	12,50%
5	159	18,4%
Apoio médio	141	16,32%
7	183	21,18%
8	144	16,67%
9	47	5,44%
Apoio muito forte	30	3,47%
Totais	858	100,0%

TABELA 55 - Apoio dos professores: indicador agregado

Podemos verificar que a distribuição deste indicador agregado se distribui por todo o intervalo, registando-se uma ligeira concentração acima do ponto médio da escala.

Nas análises subsequentes utilizaremos os intervalos abaixo apresentados:

- [2,5] Apoio dos professores muito fraco ou fraco;
- [6,6] Apoio dos professores médio;
- [7,10] Apoio dos professores forte ou muito forte.

5.4.3. Variações do apoio dos professores

Procuramos saber qual a ocorrência de variações entre o clima relacional entre professores e alunos e as características individuais (idade e género), escolares (ano, curso em que os alunos estão inscritos e histórico escolar) e familiares (NIF).

	Idade	Género	Ano de Escolaridade	Curso	H. E.	NIF
G. Liberdade	4	2	2	2	2	4
χ^2 observado	4,87	12,24	2,83	11,35	0,71	0,79
Prob. observada	0,30	0,00	0,24	0,003	0,70	0,94

TABELA 56 - Variações do apoio dos professores

Não existem variações estatisticamente significativas do clima relacional na dimensão “apoio dos professores” com a idade, nem com o ano, nem com o NIF .

Uma vez que se verificam variações estatisticamente significativas segundo o género e o curso que os alunos frequentam, passaremos a apresentar as respectivas tabelas de contingência.

5.4.3.1. Apoio dos professores segundo o género

O quadro seguinte permite-nos analisar as tendências das variações registadas do clima relacional entre os professores e os alunos em contexto de sala de aula, ao nível do apoio dos professores, segundo o género.

Género			
Apoio dos professores	Masculino	Feminino	TOTAL
Apoio fraco	152 43%	165 33%	317 37%
Apoio médio	61 17%	80 16%	141 16%
Apoio forte	141 40%	260 51%	401 47%
TOTAL	354 100%	505 100%	859 100%

Graus de liberdade=

2

 χ^2 Observado

12,24

Probabilidade Observada= 0,00

TABELA 57 - Apoio dos professores segundo o género

A distribuição do apoio dos professores, segundo o aluno é rapaz ou rapariga, revela que são as raparigas que apresentam uma opinião mais favorável do que os rapazes para o maior apoio recebido dos professores.

5.4.3.2. Apoio dos professores segundo o curso

A distribuição do apoio dos professores percebido pelos alunos segundo o curso é o que consta do quadro abaixo apresentado.

Curso em que está inscrito	Científico Humanístico	Profissional	TOTAL
Apoio dos professores			
Apoio fraco	185 32%	134 47%	319 37%
Apoio médio	98 17%	43 15%	141 16%
Apoio forte	295 51%	109 38%	404 47%
TOTAL	578 100%	286 100%	864 100%

Graus de liberdade= 2,00 χ^2 Observado 11,35 Probabilidade Observada= 0,00

TABELA 58 - Apoio dos professores segundo o curso

Os nossos respondentes que frequentam os cursos Científico-Humanísticos manifestam mais frequentemente que os alunos dos Profissionais que os professores lhes dão apoio.

Os alunos que frequentam cursos Científico-Humanísticos têm várias disciplinas sujeitas a exame nacional, no final do ano lectivo, para acesso ao ensino superior e os cursos profissionais são dirigidos principalmente para o mercado de trabalho, não estando, pois, sujeitos a este tipo de pressão.

5.5. APOIO DOS COLEGAS

A qualidade das interacções entre pares em contexto de sala de aula, contribui para o clima relacional.

Procuramos através das questões que se encontram no quadro abaixo apresentado analisar o tipo de contactos que existem entre os alunos nas aulas

5.5.1. Apoio dos colegas: indicadores parcelares

Confrontados com as questões fomos analisar a distribuição das respostas.

:	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	TOTAIS
3. Há sempre alunos que tentam apoiar o colega nem que seja só para ele desabafar	21 2,4%	66 7,5%	187 21,4%	345 39,4%	256 29,3%	875 100,0%
4. Os colegas não ligam e continuam cada um com a sua vida	298 34,5%	335 38,8%	135 15,6%	66 7,6%	30 3,5%	864 100,0%

TABELA 59 - Apoio dos colegas: indicador parcelar

Com o quadro seguinte pudemos verificar que as opiniões distribuem-se de uma forma muito semelhante. Os dois maiores grupos situam-se nas posições laterais que apontam para um apoio frequente: muitas vezes no primeiro indicador e nunca ou poucas vezes no segundo indicador apresentado.

Para estudar conjuntamente as respostas a estes indicadores foi construído o indicador agregado tendo sido invertidos os códigos dos valores das respostas à pergunta que se referia aos contactos interpessoais que relevam do apoio dos alunos.

5.5.2. Apoio dos colegas: indicador agregado

A distribuição do indicador agregado obtido é a que consta no quadro seguinte:

	Apoio dos colegas	
Apoio muito fraco	8	0,9%
3	15	1,7%
4	27	3,1%
5	39	4,5%
Apoio médio	101	11,7%
7	128	14,9%
8	217	25,2%
9	159	18,5%
Apoio muito forte	167	19,4%
Totais	861	100,0%

TABELA 60 - Apoio dos colegas: indicador agregado

Como existem duas perguntas e cinco intervalos de resposta, os valores deste indicador agregado variariam teoricamente de dois a dez, tendo, portanto, como valor intermédio da escala o valor 6.

Nas análises subsequentes utilizaremos os intervalos abaixo apresentados:

[2,5] Apoio aos colegas muito fraco ou fraco;

[6,6] Apoio aos colegas médio;

[7,10] Apoio aos colegas forte ou muito forte.

5.5.3. Variações do apoio dos colegas

Procuramos saber qual a ocorrência de variações entre o clima relacional entre os alunos, na dimensão do apoio dos colegas, e as características individuais (idade e género), escolares (ano, curso em que os alunos estão inscritos e histórico escolar) e familiares (NIF).

	Idade	Género	Ano de Escolaridade	Curso	H. E.	NIF
G. Liberdade	4	2	2	2	2	4
χ^2 observado	1,08	17,85	2,83	11,35	5,94	0,79
Prob. observada	0,90	0,001	0,24	0,003	0,05	0,97

TABELA 61 – Variações do apoio dos colegas

Não existem variações estatisticamente significativas do clima relacional entre alunos com a idade, com o ano e com o NIF.

Uma vez que se verificam variações estatisticamente significativas segundo o género, o curso que os alunos frequentam e o histórico escolar dos mesmos, passaremos a apresentar as respectivas tabelas de contingência.

5.5.3.1. Apoio dos colegas segundo o género

O quadro seguinte permite-nos analisar as tendências das variações registadas do apoio dos colegas segundo o género.

Apoio dos colegas	Género	Masculino	Feminino	TOTAL
Apoio fraco		51 14%	38 08%	89 10%
Apoio médio		57 16%	43 09%	100 12%
Apoio forte.		247 70%	420 84%	667 78%
TOTAL		355 100%	501 100%	856 100%

Graus de liberdade= 2 χ^2 Observado 17,85 Probabilidade Observada= 0,00

TABELA 62 - Apoio dos colegas segundo o género

Nesta tabela de contingência verificamos que as alunas referem mais intensamente do que os alunos um forte apoio dos colegas.

5.5.3.2. Apoio dos colegas segundo o curso

Curso em que está inscrito Apoio entre alunos	Científico- Humanístico	Profissional	TOTAL
Apoio fraco	40 07%	49 17%	89 10%
Apoio médio	58 10%	43 15%	101 12%
Apoio forte.	479 83%	192 68%	671 78%
TOTAL	577 100%	284 100%	861 100%

Graus de liberdade= 2 χ^2 Observado 22,41 Probabilidade Observada= 0,00

TABELA 63 - Apoio dos colegas segundo o curso

São os alunos dos cursos Científico-Humanísticos que manifestam mais frequentemente um apoio forte entre pares.

5.5.3.3. Apoio dos colegas segundo o H.E.

Histórico Escolar Apoio entre alunos	Retido	Não Retido	TOTAL
Apoio fraco	37 15%	52 09%	89 10%
Apoio médio	30 12%	71 12%	101 12%
Apoio forte	184 73%	484 80%	668 78%
TOTAL	251 100%	607 100%	858 100%

Graus de liberdade=2 χ^2 Observado 5,94 Probabilidade Observada=0,05

TABELA 64 - Apoio dos colegas segundo o Histórico Escolar

É entre os alunos que nunca foram retidos que se acentua a opinião positiva sobre o apoio entre colegas.

6. ESCOLHA DE CURSO

A nossa investigação pretendeu conhecer quais os aspectos subjacentes à tomada de decisão, no que concerne o curso a frequentar no 10º ano de escolaridade. Foram elaboradas questões com o objectivo de compreender a forma como os alunos tomam as decisões no que concerne: a escolha do curso, as motivações, as suas atitudes face à decisão e as estratégias subjacentes à escolha do curso que os alunos pretendiam frequentar.

Na primeira dimensão, consideramos, por um lado, os indicadores de “decisão autónoma”, para a hipótese de resposta que reflecte que são os alunos, de uma forma autónoma e consciente, que decidem qual o curso que pretendem frequentar no 10º ano de escolaridade e, por outro, indicadores de “decisão influenciada por terceiros”, para as situações em que a tomada de decisão é sugerida pelos pares, pelos professores, pela psicóloga ou pelos pais. Esta dimensão encontra-se retratada na questão 6 do nosso instrumento de recolha de dados.

Na segunda dimensão, analisaremos as razões da escolha, ao nível da explicitação das motivações que os nossos respondentes possuíam à data da escolha do curso. Os indicadores encontram-se na questão 8 do nosso instrumento de recolha de dados, nomeadamente, as “capacidades”, o “interesse” e as “saídas profissionais”.

Na terceira dimensão, construímos hipóteses de resposta que indicassem as modalidades da escolha, isto é, que revelassem qual a atitude que esteve na base da decisão dos nossos respondentes de se inscreverem num determinado curso. Tomamos, neste caso como indicadores as atitudes de “hipervigilância”, “vigilância”, “delegação” e “atitude displicente” conforme a intensidade que os nossos inquiridos revelaram nas suas respostas ou a falta dele. Esta problemática encontra-se na questão 10 do nosso questionário.

Por último procuramos investigar quais as estratégias que os nossos inquiridos utilizaram na escolha do curso que se encontram a frequentar, na questão 9, Consideramos a “estratégia instrumental”, para as estratégias com o objectivo principal de obtenção de um emprego a curto prazo ou, então, a estratégia de evitar disciplinas em que o próprio aluno reconhece ter dificuldades, e a “estratégia de realização pessoal” que visava sobretudo a possibilidade dos alunos alcançarem uma carreira profissional que desejam no seu íntimo e estudar as disciplinas que mais gostam.

6.1. INFLUÊNCIAS NA ESCOLHA DE CURSO

Para estudar a forma como foi tomada a decisão pelos alunos de se inscreverem num determinado curso, colocamos a seguinte questão: “As nossas decisões umas vezes são tomadas só por nós, outras vezes com influência dos outros. Na decisão da escolha da tua Área/Curso o que é que se aplica melhor?”

A distribuição das respostas encontra-se na tabela abaixo apresentada:

Influências na escolha de curso		
1. É o curso que eu queria mesmo seguir. <i>Decisão autónoma</i>	597	67,3%
2. É um curso para onde veio o meu melhor amigo. <i>Decisão influenciada pelos pares</i>	21	2,4%
3. A psicóloga aconselhou-me este curso. <i>Decisão influenciada pela psicóloga</i>	57	6,4%
4. Os meus pais queriam muito que eu seguisse este curso. <i>Decisão influenciada pelos pais</i>	18	2,0%
5. É o curso onde eu posso vir a ter melhores notas. <i>Decisão autónoma</i>	96	10,8%
6. É o curso para onde veio a maioria dos meus colegas. <i>Decisão influenciada pelos pares</i>	41	4,6%
7. Os meus professores acham que este curso é o melhor para mim. <i>Decisão influenciada pela psicóloga/professores</i>	5	0,6%
8. Os meus pais ajudaram-me a escolher o curso que acham que é mais adequado para mim. <i>Decisão influenciada pelos pais</i>	52	5,9%
TOTAL	887	100,0%

TABELA 65 – Influências na Escolha de Curso

6.1.1. Influências na escolha de curso: recodificação

Analizadas as frequências simples, procedeu-se à recodificação deste indicador agrupando as opções de resposta. 1 e 5, definindo-as como decisão autónoma.

A decisão influenciada é perspectivada sobre três ângulos distintos: a decisão influenciada pelos pares que pode ser analisada através das opções de resposta 2 e 6; a decisão influenciada pela Psicóloga, que integra as opções de resposta 3 e 7; e a decisão influenciada pelos pais que se encontra expressa nas opções de resposta 4 e 8.

Influências na escolha de curso		
Decisão autónoma	693	78,1%
Decisão influenciada pelos pares	62	7,0%
Decisão influenciada pela psicóloga/professores	62	7,0%
Decisão influenciada pelos pais	70	7,9%
TOTAIS	887	100,0%

TABELA 66 - Indicador da Influências na escolha de curso: recodificado

A esmagadora maioria dos nossos inquiridos revela que a decisão de se inscreverem no curso foi autónoma. Apenas cerca 1/4 dos nossos respondentes assume ter tido uma decisão influenciada por terceiros, distribuindo-se de forma muito aproximada pelas três influências consideradas: pais, psicólogo/professores e pares.

Importa ter presente que o ingresso no ensino secundário é a primeira situação formal em que os adolescentes tomam, por si próprios: uma decisão importante. Nesta decisão eles gozam de uma autonomia relativa, pois os alunos têm que efectuar escolhas, tendo em consideração os constrangimentos que lhes são impostos, quer pela oferta escolar da escola da zona da sua residência, quer pelo seu meio social de origem, entre outros.

Acresce ainda que, ao escolherem o curso que pretendem frequentar, os alunos estão a realizar um processo de construção identitário, na medida em que, definem o seu “projecto vocacional futuro” (FARIA, 2006, p.3). Nesta conformidade, os estudantes optam por uma de duas vias: frequentam um curso orientado para o prosseguimento de estudos, que lhes permitirá a obtenção de um diploma de nível superior, por um lado, ou, por outro, escolhem a via profissionalizante, cujo curso lhes permite o acesso rápido ao mercado de trabalho.

A problemática da decisão é complexa, e apesar da decisão final poder ser tomada por um único indivíduo, na verdade, houve um conjunto de decisões parcelares, múltiplas, que sofreram a influência de outras pessoas, como nos revelam ¼ dos nossos respondentes.

6.1.2. Variações das Influências na escolha de curso

Procuramos verificar se as opiniões dos alunos variavam com as características referidas no mapa abaixo reproduzido:

	Idade	Género	Ano de Escolaridade	Curso	Histórico Escolar	N.I.F.
G.Liberdade	2	1	1	1	1	2
χ^2 observado	1,57	1,65	1,07	3,18	1,59	6,17
Prob. observada	0,46	0,20	0,30	0,07	0,21	0,05

TABELA 67 - Variações das Influências na Escolha de Curso

Calculadas as tabelas de contingência e o teste do χ^2 verificamos que não existem variações estatisticamente significativas com nenhuma das características acima referidas, à excepção do nível de instrução familiar, pelo que apresentamos, em seguida o quadro de variações da decisão com o NIF.

6.1.3. Influências na escolha de curso segundo o NIF

O quadro abaixo apresentado mostra as variações da decisão segundo o nível de instrução familiar.

NIF Influência na escolha do curso	6º ano de escolaridade ou menos	9º ano ou Secundário	Curso superior	TOTAL
Decisão autónoma	276 74%	159 83%	252 79%	687 78%
Decisão influenciada	95 26%	32 17%	66 21%	193 22%
TOTAL	371 100%	191 100%	318 100%	880 100%

Graus de liberdade=2 χ^2 observado=6,17 Proabilidade. Observada=0,05

TABELA 68 - Influências na Escolha de Curso segundo o NIF

Os alunos de famílias com um Nível de Instrução Familiar intermédio que corresponde ao 9º ano até ao 12º ano de escolaridade, assumem mais fortemente do que os outros que a decisão foi autónoma.

Os alunos de famílias com um Nível de instrução Familiar mais baixo, neste caso, corresponde à escolaridade inferior ao 2º ciclo, têm uma opinião mais favorável relativamente à decisão influenciada por terceiros, do que os alunos com níveis de instrução familiares superiores. Estes resultados vão de encontro à perspectiva de Kellerhals e Montandon, citadas por ALVES-PINTO (1995, p. 64) que referem que os alunos oriundos de classes mais desfavorecidas, têm uma opinião mais favorável à acomodação, aqui entendida, como “a

aptidão para aceitar objectivos definidos por outros e para os realizar”do que os alunos das classes favorecidas que tendem a ser mais autónomos, definindo os seus projectos pessoais e a concretizá-los.

Os resultados deste estudo confirmam os pressupostos teóricos acima referidos, isto é, os alunos de famílias com um Nível de Instrução Familiar mais baixo, neste caso, corresponde à escolaridade inferior ao 2º ciclo, assumem mais que a sua decisão foi influenciada por terceiros do que os alunos com níveis de instrução familiar superiores.

6.2. RAZÕES DE ESCOLHA DE CURSO

Para estudarmos as razões subjacentes à escolha do curso foi colocada a questão com as seguintes opções de resposta:

Na escolha de curso o que jogou mais?		
1. O facto de aprender com mais facilidade as matérias das disciplinas que compõem o curso. Capacidade	132	15,0%
2. Ter interesse nas matérias das disciplinas do curso. Interesse	287	32,6%
3. Este curso oferecer mais alternativas para conseguir um emprego. Saídas profissionais	461	52,4%
TOTAL	880	100,0%

TABELA 69 - Razões de Escolha de Curso: indicadores parcelares

Como se pode observar a maioria dos alunos revela que as razões subjacentes à decisão da escolha do curso se prendem com perspectivas de futuro. Cerca de 1/3 dos nossos respondentes assume que os motivos da escolha dizem respeito ao gosto pessoal que têm pelas disciplinas que integram o plano curricular do curso escolhido. A dimensão da capacidade obteve uma percentagem muito baixa.

6.2.1. Variações das razões de escolha de curso

Procuramos saber qual a ocorrência de variações entre as razões da escolha do curso e as características individuais (idade e género), escolares (ano, curso em que os alunos estão inscritos e histórico escolar) e familiares (NIF).

	Idade	Género	Ano de Escolaridade	Curso	Histórico Escolar	N.I.F.
G.Liberdade	4	2	2	2	2	4
χ^2 observado	7,26	3,22	6,60	9,20	6,55	24,47
Prob. observada	0,12	0,20	0,04	0,01	0,04	0,00

TABELA 70 - Variações das razões de Escolha de Curso

Calculadas as tabelas de contingência e o teste do χ^2 verificamos que só não existem variações estatisticamente significativas com as características individuais (idade e género).

Uma vez que se verificam variações estatisticamente significativas com o ano de escolaridade, o curso que os alunos frequentam, o Histórico Escolar, e com o Nível de Instrução Familiar passaremos a apresentar as respectivas tabelas de contingência.

6.2.1.1. Razões da escolha do curso segundo o ano de escolaridade

Ano que frequenta Razões da escolha do curso	10º Ano de Escolaridade	11º Ano de Escolaridade	TOTAL
Capacidades	77 16%	55 14%	132 15%
Interesse	174 36%	113 29%	287 33%
Saídas profissionais	237 49%	224 57%	461 52%
TOTAL	488 100%	392 100%	880 100%

Graus de liberdade=2

χ^2 Observado=6,60

Probabilidade Observada=0,04

TABELA 71 - Razões de escolha de curso segundo o ano de escolaridade

Os alunos que frequentam o 11º ano de escolaridade, referem mais frequentemente que os colegas do 10º ano que o factor que pesou mais na sua decisão, quando escolheu o curso que frequenta, foi a possibilidade de conseguir um emprego, isto é, “as saídas profissionais”.

Os alunos que frequentam o 10º ano de escolaridade assumem mais fortemente do que os seus colegas do 11º ano que escolheram o curso devido ao interesse que têm nas matérias das disciplinas do curso.

6.2.1.2. Razões da escolha do curso segundo o curso

Curso em que está inscrito Razões da escolha do curso	Científico-Humanístico	Profissional	TOTAL
Capacidades	81 14%	51 18%	132 15%
Interesse	213 36%	74 26%	287 33%
Saídas profissionais	301 51%	160 56%	461 52%
TOTAL	595 100%	285 100%	880 100%

Graus de liberdade=2

 χ^2 Observado=9,20

Probabilidade Observada=0,01

TABELA 72 - Razões de escolha de curso segundo o curso

Os alunos das duas vias de ensino, maioritariamente, revelam que escolheram o curso que frequentam, tendo em consideração as saídas profissionais. No entanto, são os alunos dos cursos Profissionais que referem esta razão mais frequentemente. Os alunos dos cursos profissionais dizem também mais frequentemente do que os seus colegas dos cursos Científico-Humanísticos que a escolha do curso teve em conta as suas capacidades, para aprender com maior facilidade as matérias que compõem o curso diz respeito.

Os alunos dos cursos Científico-Humanísticos assumem mais frequentemente do que os seus colegas dos cursos Profissionais que a escolha do curso incidiu sobre o interesse que têm nas matérias das disciplinas do curso.

6.2.1.3. Razões da escolha do curso segundo o Histórico Escolar

Histórico Escolar Razões da escolha do curso	Nunca foram retidos	Já foram retidos	TOTAL
Capacidades	51 20%	80 13%	131 15%
Interesse	83 32%	204 33%	287 33%
Saídas profissionais	126 48%	333 54%	459 52%
TOTAL	260 100%	617 100%	877 100%

Graus de liberdade=2

 χ^2 Observado=6,55

Probabilidade Observada=0,04

TABELA 73 - Razões de escolha de curso segundo o Histórico Escolar

Os alunos que já sofreram retenções no seu percurso escolar assumem mais frequentemente do que os seus colegas que nunca foram retidos que as razões da escolha do curso foram as saídas profissionais.

Por outro lado, os alunos que nunca repetiram de ano dizem mais frequentemente do que os seus pares repetentes que tiveram em consideração as capacidades de aprender com mais facilidade as matérias das disciplinas que compõem o curso.

6.2.1.4. Razões da escolha do curso segundo o NIF

Razões da escolha do curso	NIF	6º ano ou menos	9º ano e secundário	Curso superior completo ou incompleto	TOTAL
Capacidades		56 15%	60 16%	16 13%	132 15%
Interesse		102 28%	120 31%	62 51%	284 33%
Saídas profissionais		211 57%	203 53%	43 36%	457 52%
TOTAL		369 100%	383 100%	121 100%	873 100%

Graus de liberdade=4

 χ^2 Observado=24,47

Probabilidade Observada=0,00

TABELA 74 - Razões de escolha de curso segundo o NIF

Na tabela de contingência das razões da escolha de curso com o NIF à medida que aumenta o NIF diminui a referência às saídas profissionais e aumenta a percentagem dos alunos que referem o interesse.

Estes resultados vão de encontro aos estudos que abundam na literatura relativamente ao projecto vocacional futuro e à construção identitária, que é distinto nas classes sociais de origem dos alunos.

6.3. MODALIDADES DE ESCOLHA DO CURSO

Para estudar as modalidades de escolha do curso, inspiramo-nos na tipologia ao nível da participação na tomada da decisão, nomeadamente: a atitude de hipervigilância, vigilância, displicência e a delegação. A atitude de hipervigilância verifica-se quando o aluno tem uma atitude de procura activa de informação e decide de forma consciente e responsável; a de vigilância impele o aluno a pensar antes de decidir; a atitude displicente, é caracterizada pela

escolha aleatória do curso efectuada pelo aluno e, por último, a delegação em que o aluno não decide por si próprio, deixando que sejam os outros a decidir por si.

O quadro abaixo indicado apresenta a distribuição das respostas segundo os indicadores simples.

A distribuição das respostas da nossa amostra revela que a maioria dos nossos respondentes revelaram que desenvolveram uma atitude de vigilância ou de hipervigilância. A delegação foi assumida por cerca de 1/5 dos nossos inquiridos e a atitude displicente foi a menos assumida, mas mesmo assim referida por quase 1 em cada 5 alunos.

Como foi a decisão de te inscreveres neste curso?		
Modalidades de escolha de curso		
1. Como tinha que me inscrever num curso acabei por me inscrever neste. Displicência	167	18,9%
2. Procurei toda a informação possível para não me vir a arrepender. Hipervigilância	307	34,7%
3. Com calma, pude tirar as dúvidas com os meus amigos mais velhos e com alguns professores e decidir pela melhor solução. Vigilância	222	25,1%
4. Procurei alguém (Psicóloga, professor ou amigo) que me dissesse em que curso é que me deveria inscrever. Delegação	188	21,3%
TOTAL	884	100,0%

TABELA 75 - Modalidades de escolha de curso: indicadores simples

Procederemos em seguida à análise das variações destes indicadores pelas características pessoais, escolares e familiares.

6.3.1. Variações das Modalidades de escolha de curso

Após a apresentação da distribuição das respostas fomos ver se as atitudes reveladas pelos nossos respondentes na escolha do curso variavam consoante a idade e género, o ano de escolaridade, o curso e o Histórico Escolar e, finalmente, com o Nível de Instrução Familiar.

	Idade	Género	Ano de Escolaridade	Curso	Histórico Escolar	N.I.F.
G. Liberdade.	6	3	3	3	3	6
χ^2 observado	12,77	8,18	11,19	28,64	4,57	10,07
Prob. observada	0,05	0,04	0,01	0,00	0,21	0,12

TABELA 76 - Variações das Modalidades de escolha de curso

Calculadas as tabelas de contingência e o teste do χ^2 verificamos que existem variações estatisticamente significativas com todas as características à excepção do Histórico Escolar e do Nível de Instrução Familiar (NIF).

Importa assinalar a não variação com o Nível de Instrução Familiar indicando que as modalidades de escolha dos alunos com pais de nível de instrução mais elevado não diferem estatisticamente dos testemunhos recolhidos junto dos estudantes com pais de um nível de instrução mais baixo.

Passaremos, de imediato, à análise dos quadros das variações pelas respectivas características.

6.3.1.1. Modalidades de Escolha do curso segundo a idade

O mapa abaixo apresentado mostra as relações entre as modalidades de escolha do curso e a idade dos respondentes.

Idade	14-15	16	17 a 21	TOTAL
Modalidades de escolha de curso				
Displicência	34 13%	71 20%	61 23%	166 19%
Delegação	47 18%	84 23%	57 22%	188 21%
Vigilância	75 29%	86 24%	61 23%	222 25%
Hipervigilância	99 39%	122 34%	85 32%	306 35%
TOTAL	255 100%	363 100%	264 100%	882 100%

Graus de liberdade=6

 χ^2 observado=12,77

Probabilidade. Observada=0,05

TABELA 77 - Modalidades de escolha de curso segundo a idade

À medida que aumenta a idade dos alunos diminuem as percentagens de respostas relativamente às atitudes de hipervigilância e de vigilância. A tendência contrária verifica-se na atitude displicente, sendo os alunos mais velhos os que indicam esta resposta mais frequentemente. Os alunos situados na faixa intermédia, com 16 anos de idade e os mais velhos, são os que assumem mais frequentemente ter adoptado uma atitude de delegação.

De seguida procederemos à análise da modalidade de escolha do curso segundo o género.

6.3.1.2. Modalidades de Escolha do curso segundo o género

Rapazes e raparigas distribuem-se de forma diferente pelas diversas modalidades de escolha do curso, conforme pode ser verificado pelo quadro abaixo apresentado.

Género	Rapazes	Raparigas	TOTAL
Modalidades de escolha de curso			
Displicência	80 22%	87 17%	167 19%
Delegação	76 21%	111 22%	187 21%
Vigilância	76 21%	144 28%	220 25%
Hipervigilância	135 37%	170 33%	305 35%
TOTAL	367 100%	512 100%	879 100%

Graus de liberdade=3

 χ^2 observado=8,18

Probabilidade. Observada= 0,04

TABELA 78 - Modalidades de escolha de curso segundo o género

A resposta mais frequente é a que revela hipervigilância tanto nos rapazes como nas raparigas, embora os rapazes a tenham referido com mais intensidade. Já as raparigas referem mais do que os seus colegas atitudes vigilantes. O grupo dos displicentes é mais frequente entre os rapazes, e, por fim, a delegação é semelhante nos dois grupos.

Vejamos agora a situação tendo em atenção as modalidades de resposta segundo o ano de escolaridade.

6.3.1.3. Modalidades de Escolha do curso segundo o ano de escolaridade

A análise da modalidade da escolha do curso por ano revela que a vigilância e a hipervigilância são mais referidas pelos alunos do 10º ano. A delegação e a displicência são mais mencionados pelos alunos do 11º ano do que pelos alunos do 10º ano.

Ano que frequenta	10º ANO	11º ANO	TOTAL
Modalidades de escolha de curso			
Displicência	84 17%	83 21%	167 19%
Delegação	90 18%	98 25%	188 21%
Vigilância	130 26%	92 23%	222 25%
Hipervigilância	188 38%	119 30%	307 35%
TOTAL	492 100%	392 100%	884 100%

Graus de liberdade=3

 χ^2 observado=11,19

Probabilidade. Observada=0,01

TABELA 79 - Modalidades de escolha de curso segundo o ano que frequenta

Passaremos, de seguida à análise das atitudes reveladas pelos alunos segundo o curso.

6.3.1.4. Modalidades de Escolha do curso segundo o curso

As modalidades de escolha de curso segundo o curso são as que constam da tabela abaixo apresentada.

Curso em que está inscrito Modalidades de escolha de curso	Científico- Humanístico	Profissional	TOTAL
Displicente	84 17%	83 21%	167 19%
Delegação	90 18%	98 25%	188 21%
Vigilância	130 26%	92 23%	222 25%
Hipervigilância	188 38%	119 30%	307 35%
TOTAL	595 100%	289 100%	884 100%

Graus de liberdade=3

 χ^2 observado=28,64

Probabilidade. Observada=0,00

TABELA 80 - Modalidades de escolha de curso segundo o curso que os alunos frequentam

A atitude de hipervigilância e vigilância é mais referida pelos alunos dos cursos Científico-Humanísticos do que pelos estudantes dos cursos Profissionais. Inversamente, estes alunos referem mais do que os colegas modalidades de escolha de tipo delegação e de displicência.

6.4. ESTRATÉGIAS DE ESCOLHA DE CURSO

Para conhecer quais as estratégias subjacentes à escolha dos alunos, colocamos uma questão que pretendia identificar se os alunos decidiam pelo curso tendo como pressuposto uma estratégia instrumental, ou uma estratégia de realização pessoal, conforme os alunos

privilegiem mais a necessidade de trabalhar rapidamente/evitar disciplinas, ou se, pelo contrário, valorizam os estudos em si e a realização pessoal numa profissão de que gostem.

Quando decidiste pelo curso em que é que pensaste mais?		
Estratégias na escolha do curso		
1. Evitar disciplinas em que tenho dificuldade. Estratégia instrumental	143	16,2%
2. Poder vir a ter uma profissão de que gosto. Estratégia de realização	615	69,6%
3. Ter as disciplinas que mais gosto. Estratégia de realização	54	6,1%
4. Poder a começar a trabalhar rapidamente. Estratégia instrumental	72	8,1%
TOTAL	884	100,0%

TABELA 81 - Estratégias de escolha de curso: frequências simples

Verificamos que a maioria dos nossos respondentes refere que a sua estratégia teve como objectivo predominante poder vir a ter uma profissão de que gosta.

Analizadas as frequências simples, procedeu-se à recodificação deste indicador agrupando as opções de resposta 1 e 4, definindo-as como estratégia instrumental.

A estratégia de realização, pode ser analisada através das opções de resposta 2 e 3 que exprimem o gosto pessoal dos nossos inquiridos.

6.4.1. Estratégias de escolha do curso: recodificada

Para analisar a distribuição da nossa amostra foram recodificadas as opções de resposta que a seguir apresentamos:

Estratégias na escolha do curso		
Estratégia Instrumental	215	24,3%
Estratégia de realização	669	75,7%
TOTAIS	884	100,0%

TABELA 82 - Estratégias de Escolha de Curso: Recodificação

Uma grande maioria dos nossos respondentes assume ter utilizado uma estratégia de realização pessoal que valoriza o gosto pessoal pelas aprendizagens e a expectativa de conseguirem alcançar uma profissão que gostem quando decidiram inscrever-se no curso que frequentam.

6.4.2. Variações das estratégias de escolha do curso

Para conhecer como é que os alunos percepcionam as estratégias subjacentes à escolha, tendo em conta as características individuais, escolares e familiares, procederemos à análise do quadro de variações que se encontra abaixo apresentado.

	Idade	Género	Ano de Escolaridade	Curso	Histórico Escolar	N.I.F.
G.Liberdade.	2	1	1	1	1	2
χ^2 observado	17,10	4,86	0,17	80,83	42,50	5,42
Prob. observada	0,00	0,03	0,68	0,00	0,00	0,07

TABELA 83 - Variações das Estratégias de Escolha de Curso: recodificação

Calculadas as tabelas de contingência e o teste do χ^2 verificamos que existem variações estatisticamente significativas da estratégia de escolha de curso com todas as características à excepção do ano de escolaridade e do nível de instrução familiar.

A não variação com o Nível de Instrução Familiar vai no sentido do que temos vindo a apresentar neste contexto, isto é, os alunos com pais de nível de instrução mais elevado, e os de pais com um nível de instrução mais baixo, respondem de forma semelhante. Estes resultados vão de encontro aos estudos de ALVES_PINTO, (2008, p.55) que coloca em evidência uma alteração na “cartilha sociológica” tradicional.

Os resultados da nossa amostra surpreenderam-nos pela positiva, pois estávamos à espera que os alunos de famílias com o NIF mais baixo, responderiam mais frequentemente

do que os seus colegas com pais de nível de instrução familiar mais elevado, ter utilizado uma estratégia instrumental, o que não pode ser confirmado pelos nossos dados.

Seguidamente analisaremos os quadros de variações com as respectivas características.

6.3.3.1. Estratégias de Escolha do curso segundo a idade

Idade				
Estratégias na escolha do curso	14 e 15	16	17 a 21	TOTAL
Estratégia Instrumental	48 19%	78 22%	88 33%	214 24%
Estratégia de realização	207 81%	284 78%	177 67%	668 76%
TOTAL	255 100%	362 100%	265 100%	882 100%

Graus de liberdade=2

χ^2 observado=17,10

Probabilidade Observada=0,00

TABELA 84 - Estratégias de Escolha do Curso segundo a idade

À medida que aumenta a idade aumenta a percentagem de alunos que referem ter tido uma estratégia instrumental na escolha do curso.

6.3.3.2. Estratégias de Escolha do curso segundo o género

O quadro abaixo apresentado permite-nos analisar a distribuição das estratégias subjacentes à escolha do curso efectuada por rapazes e raparigas.

Género			
Estratégias na escolha do curso	Masculino	Feminino	TOTAL
Estratégia Instrumental	103 28%	110 21%	213 24%
Estratégia de realização	263 72%	403 79%	666 76%
TOTAL	366 100%	513 100%	879 100%

Graus de liberdade=1

χ^2 observado=4,86

Probabilidade Observada=0,03

TABELA 85 - Estratégias de Escolha do Curso segundo o género

A análise do quadro acima apresentado revela que a estratégia de realização, sendo largamente maioritária tanto entre os rapazes como entre as raparigas, se acentua no grupo feminino.

6.3.3.3. Estratégias de Escolha do curso segundo o curso

Analisaremos de seguida a relação existente entre o curso frequentado e a escolha do curso.

Curso que frequentam			
Estratégias na escolha do curso	Científico-Humanístico	Profissional	TOTAL
Estratégia Instrumental	91 15%	124 43%	215 24%
Estratégia de realização	506 85%	163 57%	669 76%
TOTAL	597 100%	287 100%	884 100%

Graus de liberdade=1 χ^2 observado=80,83 Probabilidade Observada=0,00

TABELA 86 - Estratégias de Escolha do Curso segundo o curso

A estratégia de realização é maioritária tanto numa via como na outra. A diferença surge na intensidade dessa maioria. No grupo dos cursos Científico-Humanísticos essa maioria ultrapassa os 4/5 enquanto que nos cursos Profissionais não chega a 3/5. Neste último caso, a estratégia instrumental ultrapassa os 40%.

Estes resultados vêm de encontro às nossas percepções. Com efeito, os alunos que frequentam um curso Científico-Humanístico, pretendem prolongar o seu percurso escolar e obter uma graduação de ensino superior.

6.3.3.4. Estratégias de Escolha do curso segundo o Histórico Escolar

Analisaremos agora, o modo como o histórico escolar se apresenta relacionado com as estratégias de escolha de curso.

Histórico Escolar	Já ficaram retidos	Nunca ficaram Retidos	TOTAL
Estratégias na escolha do curso			
Estratégia Instrumental	103 39%	112 18%	215 24%
Estratégia de realização	161 61%	505 82%	666 76%
TOTAL	264 100%	617 100%	881 100%

Graus de liberdade=1

 χ^2 observado=42,50

Probabilidade Observada=0,00

TABELA 87 - Estratégias de Escolha do Curso segundo o histórico escolar

Os alunos que nunca sofreram retenções no seu percurso escolar, referem numa maioria particularmente forte que, na escolha do curso se situaram numa perspectiva de realização pessoal.

7. SATISFAÇÃO COM O CURSO

A satisfação/insatisfação está normalmente associada ao clima, mais particularmente ao ambiente que se vive numa organização e que é percepcionado e sentido pelos diferentes actores.

Procuramos conhecer a satisfação/insatisfação com o curso em duas dimensões distintas, para a qual foram colocadas duas questões fechadas.

Na primeira dimensão, (questão 7) consideramos os indicadores de satisfação pessoal com o curso relativamente às expectativas e ao gosto pelas disciplinas que compõem o curso, por um lado, e as condições de trabalho, por outro.

Na segunda dimensão, (questão 11) analisamos a satisfação dos colegas com o curso, segundo a percepção dos alunos, nos domínios das expectativas que os estudantes possuíam relativamente ao curso que frequentam e às condições de trabalho oferecidas.

Na análise da satisfação com o curso tivemos em consideração dois indicadores: o gosto e as expectativas em relação ao curso escolhido e que os alunos frequentam, por um lado, e as condições de trabalho, por outro.

O quadro abaixo apresentado revela a distribuição das respostas.

Se fosse livre de escolher hoje o curso a frequentar		
1.Continuava a frequentar este curso porque gosto das disciplinas. (Satisfação)	435	49,10%
2.Mudava de curso porque não há boas condições de trabalho. (Insatisfação)	54	6,10%
3.Continuava a frequentar este curso porque há boas condições. (Satisfação)	130	14,70%
4.Mudava de curso porque não era o que eu esperava. (Insatisfação)	267	30,10%
TOTAIS	886	100,00%

TABELA 88 - Satisfação pessoal com o curso

A distribuição das respostas da nossa amostra revela que a opinião da maioria dos nossos respondentes é positiva, tendo, aproximadamente, 1/3 dos nossos inquiridos revelado insatisfação com o curso, por não corresponder às suas expectativas. Os alunos que referiram estar insatisfeitos com as condições de trabalho não chegam aos 10%.

7.1.1. Satisfação pessoal com o curso: recodificada

Analizadas as frequências simples, procedeu-se à recodificação deste indicador agrupando as opções de resposta 1 e 3, definindo-as como Satisfação com o curso escolhido.

A Insatisfação com o curso seleccionado, pode ser analisada através das opções de resposta 2 e 4.

Satisfação pessoal com o curso		
Satisfação com o curso	565	63,8%
Insatisfação com o curso	321	36,2%
TOTAIS	886	100,0%

TABELA 89 - Satisfação pessoal com o curso: recodificação

A maioria dos nossos respondentes está satisfeita com o curso que frequenta, quer em termos de gosto pelas disciplinas da componente curricular, quer em termos de condições de trabalho. No entanto, 1/3 dos nossos inquiridos diz-se insatisfeito com o curso, manifestando intenção de mudar de curso.

Calcularemos, de seguida, as tabelas de contingência e o teste do χ^2 para verificar se existem variações estatisticamente significativas com as características dos respondentes.

7.1.2. Variações da Satisfação pessoal com o curso

Procuramos verificar se as opiniões dos alunos relativamente à satisfação com o curso, variavam com as características individuais, escolares e familiares, referidas no mapa abaixo indicado:

	Idade	Género	Ano de Escolaridade	Curso	Histórico Escolar	N.I.F.
G.L.	2	1	1	1	1	2
χ^2 observado	21,22	0,12	18,71	3,85	2,14	10,29
Prob. observada	0,00	0,73	0,00	0,05	0,14	0,01

TABELA 90 - Variações da Satisfação pessoal com o curso

Existem variações estatisticamente significativas com todas as características à excepção do género e do Histórico Escolar.

A não variação com o género surpreendeu-nos, na medida em que, alguns alunos do género masculino, em particular, os estudantes que frequentam cursos profissionais manifestam verbalmente insatisfação com o curso.

Analisaremos, de seguida, os quadros de variações com as respectivas características.

7.1.2.1. Satisfação pessoal com o curso segundo a idade

Fomos analisar as representações dos nossos respondentes, no que concerne a satisfação pessoal com o curso, tendo em conta a idade. Os resultados da nossa investigação estão apresentados no quadro abaixo indicado.

Satisfação pessoal com o curso	Idade	14 e 15	16	17 a 21	TOTAL
Satisfação com o curso		192 76%	219 60%	154 58%	565 64%
Insatisfação com o curso		62 24%	147 40%	110 42%	319 36%
TOTAL		254 100%	366 100%	264 100%	884 100%

Graus de liberdade=2 χ^2 observado=21,22 Probabilidade Observada=0,00

TABELA 91 - Satisfação pessoal com o curso segundo a idade

A maioria dos estudantes manifesta satisfação com o curso, sendo os alunos mais novos os que revelam uma intensidade mais forte. À medida que aumenta a idade aumenta a percentagem de alunos que revelam insatisfação com o curso.

7.1.2.2. Satisfação pessoal com o curso segundo o ano de escolaridade

Procuramos conhecer a relação existente entre a satisfação pessoal com o curso e o ano de escolaridade que os alunos frequentam. Os resultados obtidos encontram-se no mapa abaixo apresentado.

Ano de escolaridade			
Satisfação pessoal com o curso	10º Ano	11º Ano	TOTAL
Satisfação com o curso	345 70%	220 56%	565 64%
Insatisfação com o curso	147 30%	174 44%	321 36%
TOTAL	492 100%	394 100%	886 100%

Graus de liberdade=1 χ^2 observado=18,71 Probabilidade Observada=0,00

TABELA 92 - Satisfação pessoal com o curso segundo o ano de escolaridade

Uma larga maioria dos alunos revela satisfação com o curso. São os alunos que frequentam o 10º ano de escolaridade que assumem mais fortemente do que os seus colegas do 11º ano a satisfação com o curso que frequentam.

Saliente-se o nível elevado (44%) de insatisfação entre os alunos que frequentam o 11º ano. Este resultado é relevante, na medida em que, suscita a questão de que algo não correspondeu às expectativas dos alunos, quer ao nível das expectativas, quer ao nível das condições de trabalho, quando estes frequentaram o 10º ano. Acresce que à medida que os alunos avançam começam a ter uma ideia mais clara sobre o que os espera na entrada do mercado de trabalho e por vezes este «choque» com a realidade faz repensar a pertinência da opção feita. Esta constatação permite, também, questionar a existência ou não de orientação vocacional dos alunos que tem vindo a ser feita nas escolas, e a forma como esta tem sido desenvolvida.

7.1.2.3. Satisfação pessoal com o curso segundo o curso

A relação entre a satisfação pessoal com o curso e o curso que os alunos frequentam é a que consta do quadro abaixo referido.

Curso em que o aluno está inscrito	Científico-Humanístico	Profissional	TOTAL
Satisfação pessoal com o curso			
Satisfação com o curso	395 66%	170 59%	565 64%
Insatisfação com o curso	203 34%	118 41%	321 36%
TOTAL	598 100%	288 100%	886 100%

Graus de liberdade=1

 χ^2 observado=3,85

Probabilidade Observada=0,05

TABELA 93 - Satisfação pessoal com o curso segundo o curso em que o aluno está inscrito

A satisfação pessoal com o curso que frequentam é maioritária, tanto numa via como na outra, embora, sejam os alunos que frequentam os cursos Científico-Humanísticos, os que mais manifestam essa satisfação.

7.1.2.4. Satisfação pessoal com o curso segundo o NIF

A tabela abaixo apresentada permite analisar a satisfação pessoal com o curso segundo o Nível de Instrução Familiar.

Nível de Instrução Familiar	6º ano ou menos	9º ano e secundário	Curso Superior	TOTAL
Satisfação pessoal com o curso				
Satisfação com o curso	215 58%	123 64%	221 70%	559 64%
Insatisfação com o curso	156 42%	68 36%	96 30%	320 36%
TOTAL	371 100%	191 100%	317 100%	879 100%

Graus de liberdade=2

 χ^2 observado=10,29

Probabilidade Observada=0,01

TABELA 94 - Satisfação pessoal com o curso segundo o NIF

À medida que aumenta o NIF aumenta a percentagem de alunos que revelam satisfação pessoal com o curso que frequentam, sendo o grupo com um NIF de escolaridade elevada, o que assume uma posição mais forte.

CONCLUSÃO

A problemática da decisão é um domínio complexo e difícil, exige racionalidades específicas quer se trate de decisões de rotina, decisões parcelares, decisões programadas ou de decisões finais. Compreender a relevância do processo decisório, segundo as percepções dos alunos relativamente às escolhas do curso a frequentar no 10º ano de escolaridade, numa de duas vias de ensino, particularmente, ao nível das escolhas de cursos Científico-Humanísticos orientados para o prosseguimento de estudos, por um lado, ou cursos profissionais de carácter técnico vocacionados para o mercado de trabalho, por outro, foi o objectivo primordial do nosso trabalho de investigação.

O ingresso no ensino secundário, caracteriza-se por uma etapa crucial no percurso escolar dos alunos, que assume, desde já, o alicerçar das bases de um processo de construção identitária, a definição de uma trajectória escolar com um percurso de tempo definido que será planeado para um prazo curto ou para um prazo alargado, bem como o esboço de um projecto vocacional futuro

Interrogamo-nos sobre o tipo de inquietações e angústias que invadiam os adolescentes no momento de formalizarem, pela primeira vez, uma decisão escolar, a de “escolherem o curso que pretendiam frequentar no ensino secundário?”. Seguidamente,

questionámo-nos sobre a forma “Como os alunos perspectivam a decisão que tomaram ao escolher o curso que frequentavam?”

O aluno enquanto decisor individual é um actor, representa papéis e interage com diferentes interlocutores. É dotado de uma razão e de um instinto estratégico, e as suas escolhas reflectem, por um lado, as suas necessidades, motivações e expectativas, e, por outro, relevam de um balanço entre os riscos, os custos e os benefícios. A lógica de cálculo subjacente à escolha do curso releva do “mundo simbólico do universo do jovem”. (ALVES-PINTO, 1995, p.14). Assim, a decisão individual integra-se num “processo de decisões sucessivas” como refere R. Boudon (ibid., p.35) que têm vindo a ser tomadas progressivamente pelas famílias em ciclos anteriores, e que no ensino secundário é, muitas vezes, da responsabilidade dos adolescentes, como confirmaram a maioria das respostas dos nossos inquiridos relativamente à autonomia da decisão na escolha do curso, tendo a percentagem de respostas ao nível das influências que beneficiaram de terceiros sido pouco significativas. Assim, este processo de “autonomização” pode ter reflectido os efeitos de uma socialização generalizada que permitiu o desenvolvimento do indivíduo enquanto pessoa (ALVES-PINTO, 2008, p.25).

A escolha do curso reflecte “um projecto de acção” que pressupõe “condições de execução específicas que são imaginadas pelo tomador de decisão” (cfr. LAVERGNE, p. 34), pelo que retomaremos esta dimensão mais adiante do nosso trabalho.

Relativamente às imagens e ao “universo simbólico do jovem” iniciamos o nosso estudo pela análise do indicador da qualificação escolar,

A análise sociológica dos dados recolhidos foi efectuada com recurso aos métodos quantitativos, que utilizaram como instrumento de recolha de dados um questionário com 20 questões fechadas, que foram inspiradas nos estudos de ALVES.PINTO e TEIXEIRA (2008, pp. 19-116).

O processo de tomada de decisão é efectuado tendo em conta as representações do real, os objectivos, a decisão e a ética. As escolhas reflectem as necessidades, as motivações e as expectativas, às quais o auto-conceito académico não é alheio.

O ingresso no ensino secundário é um momento difícil para os adolescentes, que são confrontados com decisões complexas, numa fase de desenvolvimento pessoal em que eles próprios são trabalhados pelas questões de quem sou eu e de como os outros me vêem. E a decisão a tomar não pode ser perspectivada apenas no hoje mas têm de ter em conta a projecção de si num projecto futuro. Por um lado têm que decidir se pretendem perspectivar estudos longos, ou se pelo contrário, pretendem um percurso escolar mais curto. Por outro lado que opção fazem entre as diferentes vias que lhes surgem quer num caso quer noutro.

O nosso estudo utilizou o questionário como o instrumento de recolha de dados e baseou-se num universo de 891 respondentes. A amostra é constituída, maioritariamente, por alunos com 16 anos de idade, do género feminino, que frequentavam o 10º ano, estando 2/3 dos estudantes inscritos em cursos científico-humanísticos e 1/3 dos alunos frequentavam cursos profissionais. A maioria dos alunos nunca experimentaram qualquer retenção no seu percurso escolar e o NIF, isto é, a qualificação académica mais favorável do pai ou da mãe, da maioria dos alunos é o 6º ano ou inferior a este nível de estudos.

As decisões são tomadas com base nas representações que os indivíduos possuem acerca da realidade que percebem. Assim, a decisão que tomaram ao escolher o curso que frequentavam releva das representações do real que possuem; das preferências, gostos e expectativas, bem como das imagens que cada um possui de si próprio e das imagens que recebe dos outros significativos com quem interage. A imagem que os alunos têm de si como pessoas pode relevar da forma como os alunos se posicionaram relativamente à qualificação

escolar. Neste âmbito, procuramos conhecer a forma como os alunos se auto-qualificavam escolarmente e como se sentiam qualificados pelos professores e pelos seus grupos de pares.

Os resultados obtidos foram tendencialmente favoráveis.

Procuramos conhecer as diferenças de opinião deste indicador pelas características do perfil dos alunos e concluímos que existem variações estatisticamente significativas com a idade, o H. E. e com o NIF nos três indicadores acima mencionados, confirmando os resultados obtidos nos estudos realizados por ALVES-PINTO (1995 e 2008) em que são os alunos mais novos, os que nunca ficaram retidos e os alunos com NIF mais elevado os que manifestam uma opinião mais favorável.

A não variação de opinião do indicador da auto-qualificação com algumas das características dos nossos respondentes foi significativa, destacando-se os seguintes aspectos:

¹⁾ não variação do indicador da auto-qualificação escolar com o género, contraria os resultados obtidos noutras investigações, que defendem que as raparigas possuem um melhor auto-conceito escolar. (ALVES-PINTO, 2008, p.46); ²⁾ as variações estatisticamente significativas da hetero-qualificação pelos professores segundo o género contrariam, as conclusões ALVES-PINTO (2008, p.49), na medida em que as raparigas assumem mais frequentemente do que os rapazes que os professores as qualificam de alunas medianas e os rapazes assumem posições mais extremadas. Por um lado, sentem que os professores os qualificam mais como “bons” ou “muito bons alunos”, e, inversamente, como alunos “fracos” ou “muito fracos”; ³⁾ não existiram variações estatisticamente significativas, relativamente ao ano de escolaridade e ao curso que os alunos frequentavam, o que nos surpreendeu, pois, tendo em conta as opiniões manifestadas pelos professores nas escolas, principalmente, no que respeitava aos cursos profissionais, e aos alunos que frequentavam o 10º ano de escolaridade, estávamos à espera que isso se reflectisse no modo como os alunos

percepcionavam a sua hetero-qualificação pelos professores; ⁴⁾ as variações de opinião da hetero-qualificação pelos pares segundo o curso revelaram que os jovens que frequentavam os cursos científico-humanísticos apresentavam posições mais extremadas. Por um lado, assumiram uma posição mais intensa do que os seus colegas dos cursos Profissionais, que os seus pares os qualificavam de “bons” ou “muito bons” alunos, por um lado, e de estudantes “fracos ou “muito fracos”, por outro.

As imagens dos alunos ao nível da qualificação escolar, pode influenciar o modo como estes participam na escola. Procuramos conhecer as modalidades de interacção e os comportamentos que os alunos afirmaram ter adoptado nas actividades escolares ao nível da participação na aula, por um lado, e na participação em tarefas de dificuldade, por outro. Os resultados obtidos na nossa investigação revelaram que, maioritariamente, os alunos dizem adoptar atitudes concordantes na sala de aula, realizando as actividades propostas pelos professores e afirmam utilizar predominantemente atitudes activas em tarefas de dificuldade. Estes resultados confirmaram os resultados obtidos em investigações anteriores, sobretudo os estudos realizados neste âmbito por ALVES-PINTO (2008, p. 49) em que foi encontrada uma inter-relação entre a auto-conceito académico e a participação. De facto, verificou-se uma inter-relação entre a auto e hetero qualificação escolar e a participação, na medida em que os alunos com um melhor imagem académica, tendem a adoptar atitudes concordantes e estratégias activas.

Verificamos que não existiram variações estatisticamente significativas com o NIF, o que contraria os resultados obtidos em investigações anteriores, que enfatizavam a importância do capital escolar familiar, corroborando, assim, a perspectiva de ALVES-PINTO, que defende que as experiências que os alunos fazem na escola não podem ser

explicadas apenas através dos paradigmas tradicionais, mas, sobretudo, pelas práticas educativas familiares. (cfr., ALVES-PINTO, 2008, p. 74).

Procuramos variações de opinião no que à participação em tarefas de dificuldade dizia respeito pelas características dos nossos respondentes. Os rapazes e os alunos dos cursos profissionais assumiram mais frequentemente do que as raparigas e os seus colegas dos cursos científico-humanísticos que adoptam atitudes defensivas quando se trata de tarefas difíceis.

Para estudar a forma como os alunos, enquanto membros da organização escolar, vivem e sentem a organização, fomos analisar o clima de escola, preferencialmente as relações que se estabelecem entre os professores e os alunos, por um lado, e pelas condições de trabalho, por outro. As questões colocadas foram retiradas dos estudos de TEIXEIRA, em particular, as investigações de 2004 e 2007 (2008, pp.81-116). Na primeira dimensão do clima de escola, examinamos o clima relacional na sala de aula nomeadamente na relação professor aluno em termos de familiaridade, da consideração, do incentivo, do apoio recebido por parte quer dos professores quer por parte dos colegas.

A maioria dos alunos tem uma opinião positiva relativamente ao clima relacional, particularmente, ao nível do “apoio dos colegas” seguido do indicador “consideração pelos alunos”. O “apoio dos professores” foi o que apresentou uma opinião menos favorável.

As diferenças de opinião entre estes indicadores e as características dos nossos inquiridos, revela que são as raparigas e os alunos dos cursos científico-humanísticos os que apresentam uma opinião mais favorável. Todavia, a não variação com o NIF segundo estas duas vias de ensino surpreendeu-nos, na medida em que muitos autores defendem que os alunos oriundos de classes sociais diferentes, têm perspectivas distintas face à escola, no que à integração, à adaptação e ao sucesso escolar diz respeito. Os nossos resultados confirmam, mais uma vez as conclusões de ALVES-PINTO sobre a sobreposição da socialização escolar

à socialização familiar esbatendo as diferenças que seriam expectáveis entre diferentes grupos sociais.

A escolha do curso foi analisada em diferentes aspectos. Por um lado pretendemos conhecer quais as influências que os alunos reconheciam no momento em que se inscreveram no curso que frequentavam. Por outro lado, procurámos captar expectativas, razões e interesses assim como modalidades de escolha adoptadas e estratégias subjacentes à escolha do curso.

Os resultados obtidos revelaram que a esmagadora maioria dos nossos inquiridos referiu que tomou a decisão autonomamente, o que pode relevar dos efeitos da longa socialização que partilharam nos bancos da escola.

As saídas profissionais foram referidas pela maioria dos nossos respondentes como as razões mais frequentes da escolha do curso. A decisão terá sido ponderada, tendo os estudantes revelado que as modalidades de escolha de curso mais frequentemente referidas foram as atitudes de hipervigilância e de vigilância. A atitude de “delegação” e de displicência foram referidas por menos alunos, mas mesmo assim por um número não residual.

No que concerne as estratégias subjacentes à escolha de curso a esmagadora maioria afirmou ter utilizado uma estratégia de procura de realização pessoal. Relativamente às razões da escolha de curso verificamos que os alunos mais velhos, os que frequentavam cursos profissionais, os que já foram retidos e os de NIF mais baixo assumiram mais frequentemente do que os seus colegas que tiveram perspectivas a curto prazo, na medida em que a decisão subjacente à escolha de curso foram as saídas profissionais. Sublinha-se o facto de que os alunos dos cursos profissionais e os que já sofreram retenções no seu percurso escolar

referiram mais frequentemente do que os seus colegas que a escolha do curso recaiu sobre as capacidades para aprender com maior facilidade as matérias que compõem o curso.

No que às modalidades de escolha de curso diz respeito, verificamos que a não variação com o NIF continuou a surpreender-nos, na medida em que estes resultados revelaram que as opiniões dos alunos com pais de nível de instrução mais elevado não diferem dos testemunhos recolhidos junto dos estudantes com pais de um nível de instrução mais baixo.

Os rapazes referiram mais intensamente a atitude de hipervigilância e de displicência do que as raparigas. As atitudes displicentes e de delegação foram mais frequentes nos alunos do 11º ano e nos estudantes que frequentavam um curso profissional. Estes resultados mostraram a dificuldade de escolher o curso, na medida em que, é a primeira vez que os alunos são chamados a tomar uma decisão formal de extrema importância que poderá afectar a sua trajectória escolar, por um lado, ou comprometer o seu futuro, por outro. Os jovens foram confrontados com uma decisão a tomar entre duas vias, um curso científico-humanístico ou um curso profissional de acordo com a oferta de escola disponível no seio de diversos constrangimentos a que estavam sujeitos. Decisões que não são de modo algum indiferentes quer da construção de um projecto identitário, quer da construção de um projecto vocacional futuro.

Para finalizar esta investigação, analisamos a satisfação pessoal com o curso que frequentavam, ao nível das expectativas e gosto pelas disciplinas do curso, por um lado, e das condições de trabalho, por outro.

A tendência das respostas aponta para a predominância de um sentimento de satisfação. A maioria dos alunos está satisfeita com o curso que frequenta, sendo os mais novos e os que frequentam o 10º ano os que possuem uma opinião tendencialmente mais

favorável. No entanto, existe uma percentagem não desprezável de alunos que manifesta insatisfação com o curso. E muitas vezes esta insatisfação não é alheia a problemas de convivência que se manifestam nas escolas.

O contexto educativo era, particularmente, desfavorável aos professores à época em que se efectuou a presente investigação e teve efeitos ao nível do clima de escola. No entanto, os resultados da nossa investigação foram satisfatórios, revelando que a escola e os professores efectuaram esforços no sentido de melhor se adaptarem à diversidade e especificidade dos alunos que tinham, por um lado, e ao cumprimento da função da escola, no que à promoção do sucesso escolar diz respeito, por outro. Os rótulos que muitas vezes se atribuíam aos alunos dos cursos profissionais não se confirmaram o que releva do enorme esforço e trabalho que tem vindo a ser feito pelas escolas, por um lado, e pelos professores, por outro.

Gostaríamos de acreditar que este estudo possa ser um contributo para uma maior compreensão do que é central na escola: que todos os alunos, correspondam eles ou não ao «aluno ideal» possam ser acolhidos e que lhes sejam propostos percursos de desenvolvimento pessoal e académico. Noutros termos, que a escola esteja interessada em conhecer a experiência escolar daqueles que são a sua razão de existir: os alunos.

Reflectindo sobre os resultados obtidos admitimos que haja, no quadro da relação com os alunos, muito trabalho feito pelos professores. Mas muito há ainda a fazer para que alunos com perfis de interesses que não correspondam às propostas académicas tradicionais não sejam, nas nossas escolas, apenas tolerados mas realmente acolhidos e acompanhados enquanto pessoas que têm direito ao sucesso.

É pois necessário continuar a investir na escola enquanto comunidade educativa, e a aprofundar em especial, a consideração pela pessoa do aluno, tendo em conta as suas

necessidades, carências e especificidades. Convém tomar diligências no sentido de tornar a escola mais atractiva e corresponder também àquela faixa de alunos que são mais críticos, em particular os alunos do género masculino, os alunos mais velhos, os alunos que já sofreram retenções no seu percurso escolar e os alunos que frequentam cursos profissionais.

Relativamente às expectativas que possuíamos no início deste trabalho de investigação, concluímos que estas foram ultrapassadas, na medida em que conseguimos acumular um manancial de informações relevantes que modificaram a nossa perspectiva inicial de problematizar os nossos interesses como docente.

Os resultados encontrados levantaram questões sobre o papel e a posição que ocupamos na escola enquanto profissionais de educação, e da nossa responsabilidade social e de cidadania para com os nossos alunos. Também nós estamos confrontados com múltiplas decisões que relevam de objectivos diversos, de representações múltiplas da realidade mas que desejo que convirjam para uma intervenção onde a ética do serviço dos outros, dos nossos alunos seja predominante e nos possa realmente realizar como profissionais

BIBLIOGRAFIA

- AKTOUF, O., (1989), **Le management – entre tradition et renouvellement**, Québec, Gaëtan Morin Editeur, Edition Révisée, pp. 129-144.
- ALVES-PINTO, M. C., (1995), **Sociologia da escola**, Lisboa, McGraw Hill.
- ALVES-PINTO, M.C., (2008), “Da complexidade da socialização escolar”, in Alves-Pinto Org, **Alunos na Escola**, Porto, ISET, pp. 81-116.
- AMADO, J., (2002), **Interacções e indisciplina na escola**, Porto Asa=
- BORGES, P., (1993), **A carreira dos professores do 2º e 3º ciclos dos ensino básico e secundário – um contributo para o estudo do processo de tomada de decisão**, Instituto politécnico da Guarda, pp.5-38.
- BRUNET, A., (1992), “O clima de trabalho e a eficácia da escola”, in NÓVOA A., Org., **As Organizações Escolares em Análise**, Lisboa, Publicações Dom Quixote, pp. 125-139.
- BRUNET, A., (1992), “Participação: um objectivo estratégico”, in TEODORO, A. (Coord), **Pacto Educativo**, Lisboa, Texto editora, pp. 33-43.
- BUCHANAN, L.; O’CONNELL, A., (2006), “Uma breve historia da decisão“, **Harvard Business Review**, pp. 1-10.
- CORNEJO, R., REDONDO, J., (2001), “El clima escolar percebido pelos alumnos de enseñanza média – una investigación en algunos liceos de la region metropolitana”, **Ultima Década**, (Revista del Centro de Investigation Y Difusión Poblacional)”, Viña del Mar, Chile, N° 15, pp. 11-52.
- CROIZIER, M., FRIEDBERG, E., (1977), **L’acteur et le système – le problème de la rationalité des décisions**, Paris, Editions de Seuil.
- DESSLER, G., (1988), **Organizacion y administration – enfoque situacional**, México, Prentice-Hall Hispanoamericana, S. A..
- ESTRELA, M. T., (2002), **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**, Porto, Porto Editora, pp.71-75.
- FINLAYSON, D.S., (1981), “Como avaliar o «clima» da escola”, in A. Beaudot, **Sociologie de l’école**, Paris, Dunod, pp.121-135.
- FRIEDBERG, E., (1995), “organização”, in BOUDON, R. (dirc.), **Tratado de Sociologia**, Porto, Edições Asa, pp. 348-349.
- GAZIEL, H., (1987), “O clima psico-social da escola e a satisfação que os docentes do segundo grau encontram no seu trabalho”, in **Le travail Humain**, tome 50, nº1/1987, pp. 35-45.
- HAMPTON, D., (1986), **Management**, Singapore, McGraw-Hill Editions.

- JACQUES, J., (1994), “La prise de décision”, in CÔTÉ, et al., **La Dimension Humaine des Organisations**, Québec, Gaetan-Morin, pp. 287-307.
- JANOSZ, M.; GEORGES, P.; PARENT, S., (1998), “L’environnement socioeducatif à l’école secondaire: un modèle théorique pour guider l’évaluation du mieu”, **Revue Canadienne de Psycho-education**, Volume 27, número 2, 1998, pp. 285-306.
- KURT, L., s.d., “**An overview of organizational leadership and management**”, consultado em 1/3/2009, disponível em <http://www.survey-software-solutions.com/walonic/leadership.html>
- LAROCHE, H., (s.d.), “A tomada de decisão”, in AUBERT N. et al., (s.d.), **Management**, Porto, Rê, pp. 149-222.
- LAVERGNE, J.-P., (1983), **La Decision-** psychologie et metodologie, Paris, Les Editions ESF.
- MARCH, J., e SIMON, H., (1991), “L’influence des motivations sur les décisions au sein de l’organisation”, **Organizations – Problèmes Psychosociologiques**, Paris, Bordas, pp. 35-82, pp. 134-165.
- MASIH C., J. TAYLOR W., **Leadership style, school climate, and the institutional commitment of teachers**, consultado em 4/5/2009, disponível em www.aiias.edu/academics/sgs/info/v2n1/john_institucional_commitment.html,
- PINA e CUNHA, M., e al., (2006), **Manual do comportamento organizacional e gestão**, Lisboa, Editora RH.
- POSTIC, M., (2007), **A relação pedagógica**, Lisboa, Padrões Culturais Editora
- ROBBINS, S., (2002), **Comportamento organizacional**, São Paulo, Prentice Hall,
- ROBBINS, S., (2004), **Fundamentos do comportamento organizacional**, São Paulo, Prentice Hall
- SFEZ, L., (1981), **Critique de la decision**, Paris, Press de la Foundation des Sciences Politiques
- SHERMAN & SCHMUCKS, 2004, “**Kurt Lewin’s contribution to the theory and practice of education in the US: the importance of cooperative learning**”, in **Lewin Conference Paper**, consultado em 4/5/2009, disponível em www.users.muohio.edu/shermalw/Lewin_Conference_PaperV3.doc
- SIMON, H., (1989), **A razão nas coisas humanas**, Lisboa, Gradiva
- STONER, J., (1995), **Administração**, Rio de Janeiro, Prentice Hall do Brasil
- TEIXEIRA, M., (1995), **O professor e a escola – Perspectivas Organizacionais**, Amadora, McGraw-Hill
- TEIXEIRA, M., (1996), “Participação: um objectivo estratégico”, in TEODORO, A., (Coord)., **Pacto Educativo**, Porto, Texto Editora, pp. 34-43
- TEIXEIRA, M., (2008), “Clima de escola – a perspectiva dos alunos”, in Alves-Pinto (Org.) **Alunos na Escola**, Porto, ISET, pp. 81-116

ANEXO