



**Instituto Superior de Educação e Trabalho**

**Mestrado em Administração Educacional**

**Decisão e Motivação dos alunos pelo Ensino  
Profissional**

Dissertação orientada pela Professora Doutora Maria Manuela Teixeira

Elza Daniela Oliveira da Silva

julho de 2013

*“A decisão carece dum espírito de mestre; e é incomparavelmente mais fácil atuar tal como se é, do que imitar aquilo que se não é.”*

Luís XIV

*"Nada é mais difícil, e por isso mais precioso, do que ser capaz de decidir."*

Bonaparte, Napoleão

## **RESUMO**

A dissertação por nós apresentada reflete dois objetivos: por um lado procurar as razões dos alunos para a escolha do ensino profissional, por outro lado, evidenciar aspetos de satisfação/insatisfação perante o curso que frequentam. E porque decidir está na base de todas as nossas ações e opções, o conceito fundamental abordado neste trabalho é o da *decisão*.

Para compreender as razões e objetivos dos alunos na escolha do curso e satisfação perante essa mesma escolha recorreremos ao inquérito por questionário, distribuído em escolas profissionais privadas da cidade do Porto.

Os resultados obtidos levam-nos a concluir que os alunos apontam como principal razão da escolha dos cursos profissionais motivos académicos, evidenciando uma boa alternativa para concluir o 12º ano e se prepararem para a entrada no mundo do trabalho. A maioria dos respondentes demonstra satisfação perante os diferentes aspetos do curso, tal como, as relações entre pares e com os professores, a utilidade prática do curso, a atuação dos professores e condições de ensino.

De um modo geral, os resultados que analisamos revelam uma valorização dos cursos profissionais, sendo estes entendidos pelos alunos como uma oportunidade de construir uma carreira profissional.

**Palavras – Chave:** Decisão; Ensino Profissional; satisfação.

## **ABSTRACT**

This dissertation aims for two goals: tries to answer why students choose Professional Vocational/ technical schools and degrees/courses, and mark the aspects for satisfaction/ unsatisfaction during the degree they chose. Because deciding is on the basis of all our actions and options we make, the main concept behind this thesis is *Decision*.

To understand the reasons and students objectives on choosing the courses and the degree of their satisfaction upon their choice we decided for presenting questionnaires that were taken in different private Professional technical schools in Oporto.

The results lead us to conclude that students main reason on choosing technical courses are academic reasons, pointing out that is a viable solution to get the 12<sup>o</sup> grade equivalent degree and to be prepared for employment and working world. Most of the answers show us satisfaction on different aspects of the courses, as well as their relations with colleagues and teachers, the practicality and the real use for what they learn in the courses, the way teachers involve themselves in the teaching/ learning process and the schools conditions.

As general the results state that students regard technical courses as an opportunity to prepare themselves to a professional/ working career, valoring the importance and quality of this schools.

**Keywords:** Decision; Professional Technical Schools ; satisfaction

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, em primeiro lugar, à minha orientadora Professora Doutora Manuela Teixeira pelo apoio, estímulo e confiança que depositou em mim ao longo desta caminhada.

Agradeço, também, à Professora Doutora Conceição Alves Pinto e Professora Doutora Paula Borges pela ajuda e pelo carinho.

Muito obrigada às colegas e amigas Manuela, Ana e Márcia pela distribuição dos questionários, às instituições e alunos que comigo trabalharam. Sem a colaboração de todos, este trabalho não era possível. E à Adelaide Alves que me indicou o ISET.

Obrigada a todos.

Agradeço à Lúcia, Sissi e à Margarida pelo apoio, amizade e companheirismo durante este ano e que desejo que permaneça.

Agradeço ao Mestre Armando Ramos pela paciência, de ouvir os resumos das minhas leituras como se fossem romances. O seu apoio e amizade foram muito importantes.

Em último lugar, agradeço aos meus pais, Alberto e Teresa, pela presença constante, pela dedicação e apoio a todos os níveis. Sem eles não era de todo possível a realização deste projeto.

Pai e mãe Amo-vos.

À minha irmã, Lúcia, que para mim é só “Lu”, pela partilha das aventuras que este mestrado nos trouxe. Estamos quase a conseguir. Amo-te.

Aos meus lindos e queridos sobrinhos, Pedro Augusto e Elza Daniela, pelas interrogações constantes sobre o Projeto, o ISET e os nossos Professores. Amo-vos meus lindos!

A todos que me apoiaram e acreditaram em mim, OBRIGADA.

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais, irmã e sobrinhos.

Ao Armando

# ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
CAPÍTULO I –	
ENSINO TÉCNICO E PROFISSIONAL EM PORTUGAL E A TOMADA DE DECISÃO	4
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>4</b>
1. ENSINO TÉCNICO E PROFISSIONAL EM PORTUGAL	4
1.1. A Aula de Comércio	6
1.2. O Ensino Técnico Profissional na 1ª República	8
1.3. O Ensino Técnico Profissional durante o Estado Novo	
- O Decreto nº 37029, 25 de agosto de 1948	11
1.4. O Ensino Técnico Profissional em 1974	13
1.5. A Reforma de 1983 do Ensino Secundário	14
1.6. A Lei de Bases do Sistema Educativo e o Ensino Profissional	18
1.7. A Criação das Escolas Profissionais, em 1989	18
1.8. A realidade do Ensino Secundário em Portugal desde 2004	
até à data	22
<b>SÍNTESE</b>	<b>26</b>
2. TOMADA DE DECISÃO	28
2.1. O Decisor	29
2.2. Decisão: conceito	30
2.3. Tipos de decisões	31
3. LAVERGNE e a dinâmica da decisão	33
4. A decisão e a representação da realidade	34
5. O lugar da ética no processo da tomada de decisão	38
6. A problemática dos objetivos	41
6.1. Objetivos das escolas profissionais	44

7. A Motivação	46
7.1. A Motivação e o desejo do sucesso	47
7.2. A Pirâmide de Necessidades de Maslow	50
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>53</b>
CAPÍTULO II-	
APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO	56
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>56</b>
<b>1. Metodologia utilizada</b>	<b>57</b>
1.1. Os objetivos do estudo e pergunta de partida	57
1.2. Instrumento de recolha de dados	58
<b>2. Descrição do contexto de investigação</b>	<b>59</b>
<b>3. Amostra</b>	<b>59</b>
3.1. Caracterização da amostra	60
3.1.1. Género	60
3.1.2. Idade	60
3.1.3. Ano Curricular	61
3.1.4. Histórico escolar	63
3.1.5. Ensino frequentado até ao 9ºano	64
3.1.6. Habilitações do Encarregado de Educação	65
<b>4. Razões da escolha dos alunos pelo ensino profissional</b>	<b>68</b>
4.1. Razões da escolha: distribuição das respostas	69
4.2. Razões da escolha: Recodificação	70
4.3. Variações das razões da escolha segundo as características dos respondentes	72
4.3.1. Variação das razões da escolha segundo o género	73
4.3.2. Variação das razões da escolha segundo o histórico escolar	74
<b>5. Objetivos dos alunos na escolha do curso profissional</b>	<b>75</b>
5.1. Objetivos na escolha do curso: distribuição das respostas	76

5.2. Objetivos na escolha do curso: Recodificação	77
5.3. Variações dos objetivos segundo as características dos respondentes	79
5.3.1. Variação dos objetivos segundo o histórico escolar	79
5.3.2. Variação dos objetivos segundo as habilitações do encarregado de educação	80
<b>6. Tipo de apoio na escolha do Curso</b>	<b>82</b>
6.1. Tipo de apoio: distribuição das respostas	82
6.2. Variações do tipo de apoio segundo as características dos Respondentes	83
<b>7. Satisfação com o Curso</b>	<b>83</b>
7.1. Permanecer/Mudar de Curso	84
7.1.1. Permanecer/Mudar: distribuição das respostas	85
7.1.2. Variações Permanecer/Mudar de Curso segundo as características dos respondentes	85
7.1.3. Variação Permanecer/Mudar de Curso segundo o ano curricular	86
7.2. Relações/Convívio	86
7.2.1. Relações/Convívio: indicadores parcelares	86
7.2.2. Relações/Convívio: indicadores agregados	87
7.2.3. Variações das Relações/Convívio segundo as características dos Respondentes	88
7.2.4. Variação das Relações/Convívio segundo o género	89
7.2.5. Variação das Relações/Convívio segundo Permanecer/Mudar de Curso	89
7.3. Utilidade do Ensino	90
7.3.1. Utilidade do Ensino: indicadores parcelares	91
7.3.2. Utilidade do Ensino: indicador agregado	91
7.3.3. Variações da Utilidade do Ensino segundo as características dos Respondentes	92

7.3.4. Variação da Utilidade do Ensino segundo Permanecer/Mudar de Curso	93
7.4. Atuação dos Professores	93
7.4.1. Atuação dos Professores: indicadores parcelares	93
7.4.2. Atuação dos Professores: indicador agregado	94
7.4.3. Variações da Atuação dos Professores segundo as caraterísticas dos respondentes	95
7.4.4. Variação da Atuação dos Professores segundo o género	96
7.4.5. Variação da Atuação dos Professores segundo Permanecer/Mudar de Curso	97
7.5. Condições de Ensino	97
7.5.1. Condições de Ensino: indicadores parcelares	98
7.5.2. Condições de Ensino: indicador agregado	99
7.5.3. Variações das Condições de Ensino segundo as caraterísticas dos Respondentes	99
7.5.4. Variação das Condições de Ensino segundo o género	100
7.5.5. Variação das Condições de Ensino segundo o histórico escolar	101
7.5.6. Variação das Condições de Ensino segundo Permanecer/Mudar de Curso	101
<b>8. Necessidades</b>	<b>102</b>
<b>8.1. Necessidades sociais</b>	<b>103</b>
8.1.1. Aceitação: indicadores parcelares	103
8.1.1.1. Aceitação: indicador agregado	104
8.1.1.2. Variações da aceitação segundo as características dos respondentes	105
8.1.2. Amizade: indicadores parcelares	105
8.1.2.1. Amizade: indicador agregado	106
8.1.2.2. Variações da amizade segundo as caraterísticas dos respondentes	107
<b>8.2. Necessidades de estima</b>	<b>108</b>

8.2.1. Autoimagem profissional: indicadores parcelares	108
8.2.1.1. Autoimagem profissional: indicador agregado	109
8.2.1.2. Variações da autoimagem profissional segundo as caraterísticas dos respondentes	111
8.2.1.3. Variação da autoimagem profissional segundo o género	111
8.2.2. Necessidade de Status: indicadores parcelares	112
8.2.2.1. Necessidade de Status: indicador agregado	113
8.2.2.2. Variações da Necessidade de Status segundo as caraterísticas dos respondentes	114
8.2.2.3. Variação da Necessidade de Status segundo o género	114
<b>8.3. Necessidades de Realização Pessoal</b>	<b>115</b>
8.3.1. Autorrealização: indicadores parcelares	116
8.3.1.1. Autorrealização: indicador agregado	116
8.3.1.2. Variações da Autorrealização segundo as caraterísticas dos respondentes	117
8.3.1.3. Variação da Autorrealização segundo o género	118
8.3.1.4. Variação da Autorrealização segundo o histórico escolar	119
<b>9. Transição Estudante-Profissão – dificuldades sim ou não</b>	<b>119</b>
9.1. Transição – dificuldades sim ou não: distribuição das respostas	120
9.1.1. Variações Transição Estudante-Profissão segundo as caraterísticas dos respondentes	120
9.1.2. Variação Transição Estudante-Profissão segundo o género	121
9.2. Principais dificuldades Transição Estudante-Profissão	121
9.2.1. Principais dificuldades Transição Estudante-Profissão: distribuição das respostas	122
9.2.2. Principais dificuldades Transição Estudante-Profissão: Recodificação	123
9.2.3. Variações Principais dificuldades Transição Estudante-Profissão segundo as caraterísticas dos respondentes	124

<b>CONCLUSÃO</b>	<b>124</b>
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>132</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>135</b>

## **INTRODUÇÃO**

O tema da nossa dissertação do Mestrado em Administração Educacional centra-se no ensino profissional em Portugal e nas razões que levam à decisão, por parte dos alunos, de optarem por esta modalidade de ensino no nível secundário. Sendo a Educação o pilar da sociedade, interessa entender como os jovens de hoje veem o ensino, nomeadamente, as perceções que têm do ensino profissional e os objetivos que, através deste ensino, podem ambicionar na sua vida profissional.

O ensino técnico e profissional surgiu em Portugal por uma necessidade de formação para os comerciantes. É então criada a chamada Aula do Comércio. Este tipo de escola/ensino era inicialmente frequentado por alunos de classes sociais mais pobres, mas com aspirações de aprendizagem e formação que lhes facilitasse o seu trabalho e a sua vida. Neste trabalho apresentamos no primeiro capítulo a evolução do ensino técnico-profissional ao longo do século XX, os seus avanços e recuos, enquadramentos legais, influências e marcas na sociedade. Referimos, ainda, a importância da criação das escolas profissionais, em 1989, um legado que nos chega até ao presente, como um investimento de sucesso em prol da educação, da formação qualificada e do trabalho. O ensino profissional nos dias de hoje é cumulativamente uma qualificação para o mundo do trabalho, uma via de prossecução de estudos para o ensino superior e uma valorização pessoal.

A sociedade atual tem-se caracterizado por mudanças sociais, económicas e de valores. As relações entre educação/sociedade e educação/mercado de trabalho têm-se alterado nos últimos anos, pois por um lado, o ensino profissional passou a ser uma alternativa eficaz para seguir estudos no ensino secundário, deixando de ser visto

como um “parente pobre” do sistema educativo; por outro lado, o mercado de trabalho começou a olhar com atenção para os jovens com formação nas diferentes áreas que dão um contributo para o desenvolvimento das profissões.

Ainda, no trabalho que apresentamos, desenvolvemos na parte teórica o conceito de *decisão*. E dizemos a partir das leituras que fizemos sobre o tema, decidir é escolher, optar, seleccionar sobre hipóteses e agir sobre o que nos rodeia, de acordo com as percepções que temos da realidade, com os objetivos que pretendemos alcançar e dos valores que são intrínsecos a quem decide. Abordamos a decisão e o processo do Funcionamento Mental segundo LAVERGNE. Segundo o autor todo o processo de decisão é tomado em torno de *quatro polos*, a *ética*, a *representação da realidade*, *ética, objetivos e decisão* e das interações entre estes polos.

Assim, a nossa investigação pretende compreender as representações dos alunos, as razões que os levaram a decidir pelo ensino profissional, qual a representação que têm deste tipo de ensino e os objetivos que pretendem alcançar futuramente com o curso escolhido. É nossa intenção conhecer, por outro lado, a satisfação dos alunos perante o curso que escolheram e o grau de satisfação para com alguns indicadores inerentes ao ensino. Procuramos, também, ver quem são os alunos que procuram o ensino profissional, quanto ao seu percurso escolar até ao fim do ensino básico, e ver até que ponto o ensino profissional foi escolhido por opção de ausência de alternativas ditadas por condicionalismos escolares e sociais.

Perante a problemática escolhida a nossa pergunta de partida foi “Quais as motivações e expectativas que levam os alunos a decidir pela via do ensino profissional e pelo curso?”.

No segundo capítulo do nosso trabalho procedemos à apresentação, análise e discussão dos dados obtidos.

Em termos metodológicos, usamos o inquérito por questionário aplicado a alunos de três escolas profissionais privadas da cidade do Porto, distribuídos e recolhidos no mês de fevereiro de 2013. No estudo analisam-se os dados de uma amostra de 535 alunos.

Seguem-se, posteriormente, as conclusões gerais a que chegamos com o nosso estudo. Em anexo apresentamos o instrumento de recolha de dados.

Esperamos que este estudo traga algum contributo ao ensino profissional e aos seus principais atores.

## CAPÍTULO I – ENSINO TÉCNICO E PROFISSIONAL EM PORTUGAL E TOMADA DE DECISÃO

### **INTRODUÇÃO**

No presente trabalho iremos abordar, no capítulo primeiro, a evolução e as múltiplas mudanças no Ensino Profissional em Portugal e a importância deste ensino na construção da sociedade ao longo dos tempos; e numa segunda parte abordaremos o conceito de *decisão* como uma ação imperativa que o homem exerce sobre si e sobre os outros, durante toda a sua vida. Enfatizaremos as representações do real, os valores e objetivos como polos fundamentais no processo da decisão. Por último, consideramos pertinente para o nosso trabalho, fazer uma análise do papel da motivação no sucesso escolar dos alunos.

#### 1. ENSINO TÉCNICO E PROFISSIONAL EM PORTUGAL

O enquadramento que pretendemos fazer do ensino técnico e técnico profissional em Portugal tem especial importância para compreendermos a evolução do mesmo, desde tempos antigos da História até à atualidade. A forma como o pensamento, os objetivos e a liderança das pessoas, que nos governaram e governam, constroem o legado que deixam ao longo das gerações. O Ensino é base da construção das sociedades, do seu desenvolvimento a todos os níveis.

Neste subcapítulo iremos abordar os primórdios do ensino técnico em Portugal, enfatizando o primeiro ensino técnico, a Aula de Comércio, em 1750, cujo objetivo era essencialmente, formar comerciantes para melhor desenvolver as suas atividades,

dando relevo às operações aritméticas, às noções de contabilidade e alguns conceitos administrativos.

Interessou-nos também uma abordagem à forma como o ensino industrial em Portugal no século XIX foi encarado, dando importância à formação dos trabalhadores que laboravam na indústria, os quais apresentavam muitas lacunas na sua formação. Aliás, Portugal vivia tempos de falta de qualificação de mão de obra operária em várias áreas. Pretendia-se, pois, que os trabalhadores acompanhassem o desenvolvimento industrial e, para isso, uma das soluções passava pela formação. Nos anos 80 do século XIX, verifica-se um crescimento de escolas técnicas e de alunos interessados em frequentá-las.

Com a 1ª República assiste-se a uma preocupação dos governos republicanos em alfabetizar, isto é, dar instrução primária ao maior número possível de portugueses. E procura-se também, a par da necessidade de alfabetização, reorganizar o ensino técnico industrial e comercial. Implementam-se várias medidas ao nível do ensino liceal havendo possibilidade a transições de um aluno para uma escola onde poderia aprender ou aprofundar um ofício ou profissão; as secções técnico-profissionais das escolas primárias superiores tornaram-se mais procuradas.

Após a entrada de António de Oliveira Salazar, como Ministro e mais tarde como Presidente, ao longo das quatro décadas de ditadura, muitas foram as mudanças no ensino. Ao longo deste capítulo e baseando-nos nos decretos-lei abordados podemos ter uma melhor compreensão da evolução do ensino técnico, técnico-profissional em Portugal.

Na década de oitenta do século XX, assiste-se à elaboração da Lei de Bases do Sistema Educativo, a novas reformas do ensino, à criação das Escolas Profissionais

Privadas em Portugal. Estas vieram dar um novo rumo aos destinos dos alunos que concluíam o 9º ano e pretendiam caminhos alternativos ao ensino regular, onde fosse possível articular o conhecimento, com o saber fazer, com a prática, com a experiência e dando a possibilidade de forma natural à transição escola-trabalho. Viviam-se tempos relativamente fáceis de ingresso no mundo do trabalho, em que a taxa de empregabilidade dos primeiros diplomados das escolas profissionais em 1993-1994 ultrapassava os 50%, segundo estudos de Joaquim Azevedo.

Mudam-se os governos, as políticas e mudam-se também as reformas do ensino. Desde meados da década de 90 do século XX até aos dias de hoje assiste-se a sucessivas mudanças nos ensinos Básicos e Secundários, e Profissional incluído, e muda o número de anos para a escolaridade obrigatória em Portugal.

Atualmente vive-se um Ensino novo e reformulado num país que é o mesmo que se lançou à descoberta de mundos, terras e gentes há mais de 500 anos atrás. É um País de riquezas próprias mas com assimetrias bem acentuadas. É um Portugal que luta pela Educação, pela igualdade, pelo emprego e pela justiça de oportunidades.

Temos jovens com potencial, com vontade de aprender, de enfrentar obstáculos, de decidir e de vencer.

### **1.1. A Aula de Comércio**

No ano de 1750 deram-se em Portugal dois acontecimentos que marcariam uma época revolucionária para a Contabilidade Portuguesa: a coroação de D. José para Rei de Portugal e a consequente nomeação de Marquês do Pombal para secretário de Estado. Verificou-se um período de mudanças ao nível da Contabilidade

pública e de comerciantes, uma evolução de registos e medidas ao nível do comércio, indústria e até mesmo agricultura. Os poderes políticos dos meados do século XVIII interessaram-se em reformular e promover o ensino e um exemplo desta atitude é a criação pelo Marques do Pombal, da Aula do Comércio. Vários autores são consensuais em afirmar que o início do ensino técnico em Portugal ocorreu com a Criação da Aula de Comércio, cujo alvará data de 19 de maio de 1759.

Como escreve RÓMULO DE CARVALHO (2001, p.458) *“era notória a fraca preparação dos negociantes portugueses para o desempenho das atividades comerciais no que respeita ao conhecimento de regras contabilísticas, e também relativamente à informação que possuíam sobre equivalências e conversões entre pesos e moedas de Portugal e de outros países. O comércio português com o exterior estava quase todo nas mãos de comerciantes estrangeiros estabelecidos entre nós, alguns deles já naturalizados portugueses, ou até já seus descendentes. O que se passava no comércio, repetia-se na indústria”*.

De acordo com os estatutos da Aula de Comércio, o curso existente destinava-se a alunos com mais de catorze anos e tinha duração de três anos. O plano de estudos incluía matérias como, aritmética e suas aplicações (pesos, medidas, seguros, câmbios), métodos de escrever livros, contabilidade (método das partidas dobradas) e outras matérias, como geografia, línguas e navegação.

Os alunos que completassem o plano de estudos obtinham uma certidão que lhes dava aptidão para exercer a profissão com conhecimentos e assegurava vantagens no acesso ao emprego, visto que deveriam ter preferência para o cargo, de acordo com o artigo 16 dos estatutos da Aula de Comércio: *“Completos os três anos, se passará certidão aos assistentes, que tiverem frequentado a Aula; e com este documento (...)”*

*infalivelmente preferir em todos os Provimientos de nomeação da Junta, assim da Contadoria, como da Secretaria, e ainda de quaisquer empregos, em que não estiver determinada outra preferência”.*

## **1.2. O Ensino técnico - profissional na 1ª República**

Em 1911, após a implantação da República, o Decreto de 30 de março de 1911, estabelece que *“educar uma sociedade é fazê-la progredir, torna-la um conjunto harmónico e conjugado das forças individuais, por seu turno, desenvolvidas em toda a sua plenitude”.*

A principal preocupação dos governos republicanos era alfabetizar, isto é, dar instrução primária ao maior número possível de portugueses. O preâmbulo às disposições do Decreto de 29 de março de 1911, que reformou o ensino primário e infantil, lê-se no primeiro parágrafo: *“O Homem vale sobretudo pela educação que possui”.* E acrescenta: *“Portugal precisa de fazer cidadãos, essa matéria prima de todas as pátrias”.*

Durante a primeira República fizeram importantes reformas no ensino, nomeadamente:

- criaram o ensino infantil para crianças dos 4 aos 7 anos;
- tornaram o ensino primário obrigatório e gratuito para as crianças entre os 7 e os 10 anos;
- criaram novas escolas do ensino primário e técnico (escolas agrícolas, comerciais e industriais);
- fundaram "escolas normais" destinadas a formar professores primários;
- criaram as Universidades de Lisboa e Porto (ficando o país com três universidades: Coimbra, Lisboa e Porto);

Segundo RÓMULO DE CARVALHO, (2001, pp. 693-695) o ensino agrícola, industrial e comercial também foram uma preocupação dos governantes republicanos e *“durante a regência do governo de Sidónio Pais procurou-se incrementar o ensino popular agrícola criando escolas móveis, (...) onde pessoas habilitadas na prática da agricultura iriam prestar auxílio e transmitir conhecimentos aos trabalhadores rurais, deslocando-se de lugar para lugar na execução de um programa previamente elaborado”* (ibid, p.694).

Observa-se, pois, uma crescente necessidade de, em qualquer área do trabalho, que as pessoas tenham conhecimentos e formação para o progresso acontecer, quer seja no comércio, na indústria ou agricultura. Portugal vivia uma nova realidade e com expectativas de melhorar o nível de vida dos portugueses. E é em 1911, que se verifica a remodelação do ensino industrial e comercial: desdobramento do Instituto Industrial e comercial de Lisboa em duas escolas autónomas que receberam as designações de Instituto Superior Técnico e Instituto Superior do Comércio.

Em 1918, ainda por Sidónio Pais, procura-se reorganizar o ensino técnico industrial e comercial. O decreto de 1 de dezembro de 1918, confere a importância ao ensino como a grande plataforma de desenvolvimento de um país. O preâmbulo deste decreto começa da seguinte forma: *“O valor de um povo, o seguro caminhar na senda do progresso, a intensa vibração de patriotismo, a harmonia de intuitos capaz de conduzir à finalidade histórica de uma nação, tem uma e uma só origem e um só fundamento, imutável através dos tempos: o ensino”*.

Após avanços e recuos na legislação, nas influências de quem governava e da capacidade económica e desenvolvimento do país, é criado o decreto que permite organizar o ensino técnico elementar.

O Decreto nº 5787-A, de 10 de maio de 1919, aprova e manda por em execução o regime das escolas primárias superiores. O ensino primário superior teria como função complementar a educação geral do aluno e dar-lhe preparação técnica de índole regional, pois os Cursos compreendiam uma Secção Geral, de acordo com um determinado conjunto de disciplina, e uma Secção Técnica, de acordo com o interesse e necessidade de cada região, a referir, secção comercial, secção agrícola, secção doméstica, secção industrial e secção marítima, tal como é referido no ponto 2 do artigo 3 do decreto 5787-A de 10 de maio de 1919.

Este decreto, de certa forma contribui, para a consolidação do ensino técnico, pois dados os conteúdos, possibilitava a transição de um aluno para uma escola onde poderia aprender ou aprofundar um ofício ou profissão.

Em seguida apresentaremos uma tabela resumo do movimento escolar durante a 1ª República, comparando os anos 1910 e 1926, de acordo com escritos de RÓMULO DE CARVALHO (2001, p.718). Em 1910, os estudos feitos denominaram os centros de ensino como Escolas Elementares de Ensino Industrial e Comercial, Institutos Comerciais e Industriais e Escolas de Ensino Agrícola.

<b>Ano de 1910</b>	Alunos	Masculino	Feminino
Escolas Elementares de Ensino Industrial e Comercial	6299	5461	838
Institutos Comerciais e Industriais	665	662	3
Escolas de Ensino Agrícola	189	189	0
TOTAL	7153	6312	841

Ano de 1926	Alunos
Escolas Elementares de Ensino Industrial e Comercial	13085
Institutos Comerciais e Industriais	594
Institutos Superiores Comércio	345
Instituto Superior Técnico	282
Escolas de Ensino Agrícola	453
TOTAL	14759

No ano de 1926, os estudos feitos denominaram os centros de ensino como Escolas Elementares de Ensino Industrial e Comercial, Institutos Comerciais e Industriais, Institutos Superiores Comércio, Instituto Superior Técnico e Escolas de Ensino Agrícola.

De acordo com os dados analisados, verificamos que o total do número de alunos nos diferentes institutos/escolas duplicou durante a 1ª República.

Reflete a aposta feita na formação e qualificação dos trabalhadores, no incentivo aos jovens direcionado, essencialmente, para o Comércio e para a Indústria.

### **1.3. O Ensino Técnico Profissional durante o Estado Novo - O Decreto nº 37029, 25 de agosto de 1948**

Segundo RÓMULO DE CARVALHO, Salazar “*tinha uma doutrina*” que para além das questões financeiras “*abarcava aspectos do comportamento individual e social*” (o.c. p.723). Aquando do início da Ditadura em Portugal no

que respeita ao ensino técnico profissional, este dependia do Ministério do Comércio e Comunicações e do da Agricultura. Em 1929 as escolas que complementavam o ensino técnico profissional passaram a pertencer ao Ministério da Instrução Pública. E para coordenar o ensino técnico profissional cria-se a Direção Geral do Ensino Técnico, que de forma imediata procedeu à reformulação deste mesmo Ensino.

Em 1948 é promulgado o Estatuto do Ensino Profissional e Industrial e Comercial.

### **O Decreto nº 37029, 25 de agosto de 1948**

O Decreto-Lei nº 37029, de 25 de agosto de 1948, estabelece “o Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial”. O artigo 1º refere que “*o ensino profissional industrial e comercial abrange dois graus. O 1º grau é constituído pelo Ciclo Preparatório Elementar, de Educação e Pré-aprendizagem Geral*”. “*O 2º grau compreende os Cursos Industriais e Comerciais Complementares de Aprendizagem, os Cursos Industriais de Formação Profissional, os Cursos Industriais de Mestrança e os Cursos Especiais de Habilitações para o ingresso nos Institutos Industriais ou Comerciais e nos Cursos de Pintura e Escultura das Escolas de Belas-artes*”.

O artigo 2º refere ainda que “*as escolas do ensino profissional, industrial e comercial são assim classificadas: escolas técnicas elementares, (...), escolas industriais, (...), escolas comerciais, (...) e escolas industriais e comerciais(...)*”.

#### 1.4. O Ensino Técnico Profissional em 1974

Com Veiga Simão, na década de setenta, como Ministro da Educação, é que acontece efetivamente uma ação de regeneração no sistema de ensino e a discussão da educação torna-se num assunto central da sociedade portuguesa.

No que concerne ao ensino técnico, este sofre uma redução de ofertas de formação e aproxima-se mais ao nível de estatutos do ensino liceal.

A Lei nº 5/73, de 25 de julho, conhecida pela Reforma de Veiga Simão, define o Ensino Básico com oito anos de escolaridade obrigatória (nº3, base VI). Os primeiros quatro anos correspondem ao ensino primário e os outros quatro anos correspondem ao ensino preparatório (base VIII). Esta Lei ainda define o ensino Secundário (base IX) com quatro anos de escolaridade, um ciclo de dois anos, designado por Curso Geral e outro ciclo de dois anos designado de Curso Complementar. Esta Lei afirma que “*o Ensino Secundário tem o objetivo de preparar o ingresso nos diversos Cursos Superiores ou a inserção em futura actividade profissional*” (alínea c do nº1 da base IX).

A revolução do 25 de abril de 1974 e as mutações sofridas na sociedade, acabou por trazer um retrocesso em todo este processo da educação.

Em 1975 o ensino técnico deixa de fazer parte do sistema educativo português, havendo apenas uma única via para prosseguir estudos ou ingressarem no trabalho. Após a conclusão do 12º ano, muitos eram os que não conseguiam entrar na faculdade e deparavam-se com a procura de trabalho sem uma efetiva preparação para o desempenho profissional.

Este problema emergente na sociedade fez com que alguns anos mais tarde, já na década de oitenta, os responsáveis políticos do governo voltassem sobre o ensino técnico e profissional e a perspetivar a sua reintrodução na reforma do ensino.

### **1.5. A Reforma de 1983 do Ensino Secundário**

Em 1983, os governantes através do Despacho Normativo nº 194-A de 21 de outubro recriaram o ensino técnico-profissional, denominada a reforma de 1983.

A reforma de 1983, então, leva à recriação dos Cursos Técnicos- Profissionais e Cursos Profissionais, a serem ministrados após a conclusão do 9º ano de escolaridade. Verificou-se, por um lado, a necessidade de obter mão de obra qualificada e prosseguimento de uma política de emprego para os jovens e por outro lado, pretendia-se transferir para mais cedo no sistema educativo, o encaminhamento de uma parte de jovens para outras opções e alternativas que não fossem o ensino superior. Procurava-se dar respostas às aspirações dos jovens, pois “a população estudantil que chegava ao 9ºano seria cada vez em maior número, a sua heterogeneidade social crescia e as suas expectativas sociais traduziam-se na escolha de um leque mais vasto de oportunidades de formação” (AZEVEDO, 1994, p.76).

O Despacho Normativo nº 194-A/83, de 21 de outubro, salienta que:

*“A política de educação do Governo dá prioridade à institucionalização de uma estrutura de ensino profissional no ensino secundário, através de um plano de emergência para a reorganização do ensino técnico que permita a satisfação das*

*necessidades do país em mão-de-obra qualificada, bem como a prossecução de uma política de emprego para os jovens”.*

No novo enquadramento legal foram criados os Cursos Técnico-Profissionais e Cursos Profissionais, que seriam ministrados após o 9º ano de escolaridade. Os Cursos Técnico-Profissionais, tinham uma duração de três anos e visavam a formação de profissionais de nível intermédio, com uma preparação geral equivalente às outras áreas do Ensino secundário, uma formação específica e uma formação técnico-profissional, podendo conter estágios de proximidade com a vida ativa. Estes Cursos conferiam um diploma de ensino secundário, um diploma de formação técnico-profissional e permitiam o acesso ao Ensino Superior.

Os Cursos Profissionais tinham uma duração de um ano, com um estágio profissional de seis meses. Destinavam-se à qualificação profissional de trabalhadores para as diferentes áreas de atividade e conferiam um diploma de formação profissional. Caso quisessem prosseguir estudos no ensino superior, os titulares destes diplomas necessitavam de mais três anos de escolaridade ministrada em regime noturno. Apresentamos de seguida um quadro síntese de acordo com o Despacho Normativo nº194-A/83:

Quadro: Cursos Técnico-Profissionais / Cursos Profissionais

Fonte: Despacho Normativo nº194-A/83

Cursos Técnico- Profissionais		Cursos Profissionais
Área de estudos	Curso	
Científico- Naturais	Técnico de Agricultura	Prático Agrícola
Científico- Tecnológicos	Técnico de Manutenção Mecânica	Metalomecânico Mecânica Agrícola
	Técnico de Instalações Elétricas	Eletricidade Construção Civil
	Técnico de Electrónica	
	Técnico de Obras	

Científico- Tecnológicos	Técnico de Manutenção	Metalomecânico
	Técnico de Instalações	Mecânica Agrícola
	Técnico de Electrónica	Eletricidade
	Técnico de Obras	Construção Civil
Artes Visuais		Ourivesaria
Económicos-Sociais	Técnico de Contabilidade	Secretário-dactilógrafo

Como vimos, a reforma de 1983 pretendia trazer um novo alento ao ensino técnico profissional (ETP). No entanto, foi-se verificando uma fraca procura, pelo que alguns dos cursos não chegaram a entrar em funcionamento.

Alguns dos que mais trabalharam de perto neste processo apontam como principais fatores para explicar esta falta de atratividade do ETP:

- “concorrência” da via profissionalizante;
- Falta de coerência social e de certificação das formações do ETP;
- Situação difícil no mercado de emprego

Joaquim Azevedo reconhece ter sido *“um modelo sem autonomia e sem dinâmica própria, que apostou num ensino técnico decalcado da “via de ensino” e simultaneamente paralelo, e que se viu obrigado a agitar a bandeira do acesso ao ensino superior (apesar de se apontar, na “letra da lei”, para um tipo de ensino eminentemente terminal)”* (Azevedo, 1991, p.25).

## 1.6. A Lei de Bases do Sistema Educativo e o Ensino Profissional

O ano de 1986 foi marcado por dois acontecimentos deveras importantes para a Educação e para o País. Por um lado, foi a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a 14 de outubro, e por outro lado, a integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE). A entrada de Portugal na CEE iria revelar-se de extrema importância ao nível dos financiamentos.

Relativamente à LBSE, esta contempla no seu artigo 6º um “*ensino Básico universal gratuito e obrigatório de nove anos*” e o ensino secundário, que a partir daí terá a duração de três anos (artigo 10º).

## 1.7. Criação das Escolas Profissionais, em 1989

Em 1989 criaram-se as Escola Profissionais Privadas em Portugal cujo decreto-Lei que as legitima é o DL nº 26/89 de 21 de janeiro. As escolas profissionais surgem como uma “modalidade especial de educação escolar” para os jovens que tivessem concluído o 9º ano (cfr. artº 16º).

O ano de 1988 foi o ano de “construção do modelo” das Escolas Profissionais. Segundo J. AZEVEDO (1999, p.102), estas escolas são criadas “*com o objetivo de aproximar o sistema de oferta de formação às necessidades de calorização profissional dos recursos humanos*. A possibilidade de aprender “fazendo” ao longo dos estudos só podia ser uma mais valia para os jovens, uma outra forma de encarar o saber académico e prepara-los para a vida ativa, de acordo com DL 26/89 de 21 de janeiro, que estabelece como atribuição das Escolas Profissionais “*contribuir para a realização pessoal dos jovens, proporcionando designadamente, a preparação adequada para a vida ativa*” (art. 3º alínea a).

O processo de construção das Escolas Profissionais foi dirigido desde a sua concepção pelo Gabinete de Ensino Tecnológico, Artístico e Profissional (GETAP), que promoveu campanhas de divulgação, reuniu com autarquias, associações empresariais e outros grupos de força. Como afirma Azevedo (1994, p.92), *“a criação de escolas profissionais é obra da iniciativa autónoma de instituições locais. Abrir uma escola profissional pressupõe a existência de uma rede local de contactos, de solidariedades, de investimentos e sonhos, tantas vezes adormecidos, mas bem enraizados num território. Associações empresariais, autarquias, fundações, misericórdias, empresas, associações sindicais e culturais, tipos muito diversos de agentes sociais reuniram-se , analisaram as situações sociais e educativas dos seus territórios, construíram prioridades de formação e desenharam projetos”*.

Segundo Azevedo em 1989 *“já havia perto de setenta projetos no GETAP. Em novembro abriam em Portugal as primeiras 50 escolas”* (1994, p.90). Os dois quadros seguintes permitem-nos fazer uma leitura dos números de Candidaturas à Criação de Escolas Profissionais, em 1989, e os diferentes promotores das escolas profissionais.

**Quadro: Candidaturas à Criação de Escolas Profissionais**

ANO LETIVO	CANDIDATURAS APRESENTADAS	ESCOLAS AUTORIZADAS
1989/1990	60	50
1990/1991	138	49
1991/1992	59	35
1992/1993	90	34
1993/1994	65	12
Total	412	180

Fonte: GETAP

**Quadro: Promotores das Escolas Profissionais**

Promotores	1989	1990	1991	1992	1993	Total
Câmaras Municipais	14	18	19	15	11	77
Ent. Ad. Públicas	6	10	18	6	4	34
Entidades Privadas	23	21	6	9	6	65
Associações	33	19	17	8	2	79
Associações Empresariais	11	8	10	12	1	42
Sindicatos/ Ass. Sindicais	4	8	0	3	2	17
Outros	4	2	1	5	0	12
<b>Total</b>	<b>95</b>	<b>86</b>	<b>61</b>	<b>58</b>	<b>26</b>	<b>326</b>

Fonte: Alves (1996, p.44)

A frequência dos alunos ao longo dos primeiros cinco anos variou bastante nas escolas profissionais, como demonstra o quadro que apresentamos a seguir retirado do livro *Avenidas de Liberdade, de Joaquim Azevedo (1994)*:

**Quadro: Os alunos das Escolas Profissionais**

ANO LETIVO	Nº DE ALUNOS
1989/1990	2 088
1990/1991	6 439
1991/1992	11 116
1992/1993	17 045
1993/1994	22 727

Fonte: Departamento do Ensino Secundário/ Ministério da Educação

O papel das Escolas Profissionais têm-se demonstrado preponderante na transição escola-vida ativa.

Alguns estudos se fizeram na época do início da escolas profissionais e de uma forma geral os resultados indicavam que os Cursos das Escolas Profissionais podiam “*ser encaradas como cursos predominantemente*

*associados à inserção na vida profissional após a sua conclusão”*  
(Azevedo,1999, p.104).

O DL nº 26/89 de 21 de janeiro, no seu artigo 16, ponto um, afirma que *“a gestão de escolas profissionais é de tipo privado e pode assumir a forma de gestão participada pela várias entidades promotoras a definir nos contratos- programa e protocolos de criação”*. O DL nº4/98 permite o alargamento do ensino profissional das escolas privadas para as escolas públicas. E no artigo quatro do mesmo decreto encontramos as atribuições das escolas profissionais, nomeadamente, *“Desenvolver mecanismos de aproximação entre a escola e as instituições económicas, profissionais, associativas, sociais, culturais, do respetivo tecido social”(alínea b) e “Facultar aos alunos contactos com o mundo do trabalho e experiência profissional, preparando-os para uma adequada inserção socioprofissional” (alínea c)*. Podemos, pois, entender a importância da ligação das Escolas Profissionais à comunidade envolvente, por um lado é um elo de ligação para a realização de estágios profissionalizantes, e por outro lado, permite que o recrutamento de pessoal qualificado seja baseado na avaliação das aptidões manifestadas e desenvolvidas pelos alunos e não noutros fatores. Esta relação entre as empresa e escola permite um conhecimento da qualidade da formação ministrada e das necessidades do mercado de trabalho. O papel das escolas profissionais não é apenas ao nível da promoção da formação profissional, mas é sobretudo na sua relação com os diferentes atores a nível local e regional, social e comunitário.

### 1.8. A realidade do Ensino Secundário em Portugal desde 2004 até à data

O Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário para o ano 2004-2005 e posteriores anuncia os *“novos contextos e novos objetivos estratégicos para o Ensino secundário”* (2002, p.5).

Pretende-se pois, de acordo com o Documento supracitado (pp.5-8):

- O aumento da qualidade das aprendizagens;
- O combate ao insucesso e abandono escolar;
- Uma resposta inequívoca aos desafios da sociedade e da informação do conhecimento;
- A articulação progressiva entre as políticas de educação e da formação;
- O reforço da autonomia das escolas.

Neste documento introduz alterações significativas no domínio do ensino tecnológico e profissional. E no que se refere ao ensino profissional este documento estabelece a reforma deste subsistema de ensino que o governo implantou no ano letivo 2004-2005.

De acordo com o documento, no ponto 1.2.3. (p.10) podemos ler que *“a consolidação da diversidade de oferta no secundário, sem sobreposição nem concorrência imperfeita, acentuando a especificidade de cada modalidade e adaptando-a quer às aspirações dos alunos e das famílias, quer às necessidades do mercado de trabalho e do modelo de desenvolvimento do país”*.

E acrescenta: *“O princípio da diversidade da oferta deverá ser verificável não só no conjunto do “subsistema secundário”, mas, acima de tudo, no seio das próprias escolas em que as diferentes vias poderão e deverão coexistir. Neste sentido,*

*pretende-se alargar às escolas secundárias públicas a possibilidade de lecionarem os cursos profissionais e de formação dos diferentes níveis.”(ibid)*

Desta forma o ensino secundário passaria a reorganizar-se de acordo com as seguinte áreas:

- a) Ensino Científico-Humanístico;
- b) Ensino Tecnológico;
- c) Ensino Artístico Especializado;
- d) Ensino Profissional;
- e) Formação Vocacional

Dada a natureza do estudo que estamos a levar a cabo, debruçamo-nos neste ponto, apenas, sobre as atribuições do ensino profissional, de acordo com o Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário, que estabelece que: *“O ensino profissional incidirá sobre o desenvolvimento de competências visando uma boa inserção no mercado de trabalho. A mobilidade entre cada uma das modalidades deverá permitir concretizar um objectivo central: todos os alunos que abandonem o sistema de ensino disporão das competências básicas para o desempenho de uma profissão”* (p.11).

A reforma anunciada no Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário, no que diz respeito à matriz curricular, reduziu o número de disciplinas e de carga horária total das diferentes componentes de formação: sociocultural, científica e componente de formação técnica.

As escolas profissionais, segundo o Documento Orientador da Revisão Curricular, terão de maximizar esforços, otimizar a gestão de currículos e a formação em contexto de trabalho, conferindo-lhes uma maior autonomia pedagógica.

Neste contexto, cada vez mais as parcerias e protocolos existentes entre as escolas e o mundo empresarial e autarquias configura uma mais valia e uma estratégia pedagógica-financeira de extrema importância para a melhoria da qualidade e imagem do ensino profissional em Portugal.

Na reta final deste percurso do ensino técnico, técnico-profissional e profissional em Portugal, desde séculos passados, queremos-nos concentrar agora no ano letivo de 2012-2013. Para tal, iremos referir no nosso trabalho as diferentes modalidades de ensino no Ensino Secundário que vigoram em Portugal.

### **Ensino Secundário**

<b>Tipo de Curso</b>	<b>Ano de Escolaridade</b>	<b>Idade</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Científico-humanísticos</li><li>• Tecnológicos</li><li>• Artísticos Especializados</li><li>• Profissionais</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• 10.º, 11.º, 12.º</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• 15-18 anos</li></ul>

Para acederem a qualquer curso do ensino secundário os alunos devem ter concluído o 9º ano de escolaridade ou possuir habilitação equivalente. De acordo com as informações disponibilizadas pelo GEPE (Gabinete de Estatística e Planeamento do Ensino) transcrevemos na íntegra os seguintes aspetos:

O ensino secundário está organizado segundo formas diferenciadas, orientadas quer para o prosseguimento de estudos quer para o mundo do trabalho. O currículo dos cursos de nível secundário tem um referencial de três anos lectivos e compreende

quatro tipos de cursos:

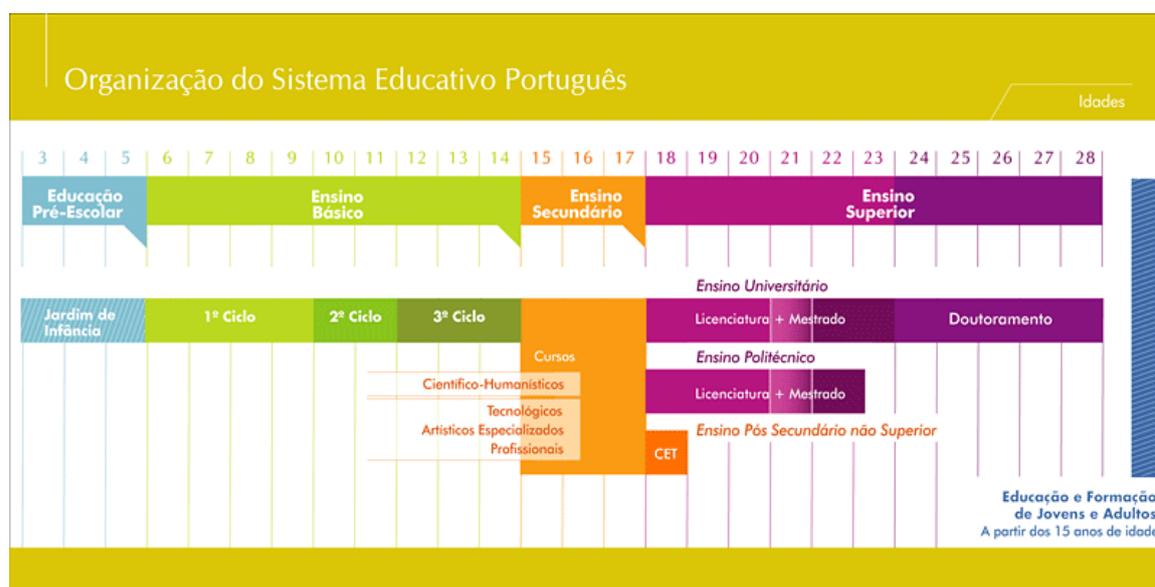
- Cursos científico-humanísticos, vocacionados essencialmente para o prosseguimento de estudos de nível superior;
- Cursos tecnológicos, dirigidos a alunos que desejam entrar no mercado de trabalho, permitindo, igualmente, o prosseguimento de estudos em cursos tecnológicos especializados ou no ensino superior;
- Cursos artísticos especializados, visando assegurar formação artística especializada nas áreas de artes visuais, audiovisuais, dança e música, permitindo a entrada no mundo do trabalho ou o prosseguimento de estudos em cursos pós - secundários não superiores ou, ainda, no ensino superior;
- Cursos profissionais, destinados a proporcionar a entrada no mundo do trabalho, facultando também o prosseguimento de estudos em cursos pós - secundários não superiores ou no ensino superior. São organizados por módulos em diferentes áreas de formação.

Para conclusão de qualquer curso de nível secundário os alunos estão sujeitos a uma avaliação sumativa interna. Para além dessa avaliação, os alunos dos cursos científico-humanísticos são também submetidos a uma avaliação sumativa externa, através da realização de exames nacionais, em determinadas disciplinas previstas na lei. A par das modalidades referidas no quadro acima ainda existem outras alternativas de conclusão do 12ºano, a referir:

- Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e Formações Modulares, para alunos maiores de 18 anos;

- Ensino recorrente do ensino secundário, para alunos maiores de 18 anos para o secundário;
- Sistema Nacional de Aprendizagem, da responsabilidade do Instituto de Emprego e Formação Profissional, para jovens a partir dos 15 anos.

Podemos analisar através do seguinte diagrama a Organização do Sistema Educativo Português:



Fonte: Diagrama retirado do GEPE: Sistema Educativo

## Síntese

Na primeira parte deste capítulo analisamos a criação e desenvolvimento do Ensino Profissional em Portugal. Se, inicialmente, surgiu como uma formação complementar para os trabalhadores de comércio e indústria, atualmente tornou-se num ensino responsável pela formação de muitos jovens em diferentes áreas que asseguram a continuidade das profissões. Com a criação das Escolas Profissionais, em 1989, o ensino profissional tomou uma preponderância no nosso país e hoje é encarado como uma via alternativa para a prosseguimento de estudos e inserção no

mundo do trabalho. Com a crise que se vive atualmente, nomeadamente, na procura do primeiro emprego, consideramos que a qualificação e formação profissional será cada vez mais um fator de decisão na empregabilidade dos jovens.

## 2. TOMADA DE DECISÃO

Neste ponto propomo-nos realizar uma reflexão acerca do conceito *decisão*. O que é decidir? O que envolve uma decisão? Será um processo construtivo, faseado, racional ou será apenas um ato aleatório, solitário, que envolve uma resposta, uma escolha (pouco) refletida perante uma situação.

Decidir é antes demais pensar na questão com que nos debatemos. É analisa-la segundo várias perspetivas e escolher soluções, caminhos, rumos. E na nossa vida, pessoal ou profissional, todos os dias, nos confrontamos com decisões a tomar, decisões essas que poderão, certamente, implicar mudanças, novas resoluções e novas oportunidades. “*Decidir é resolver*” ! (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa).

Segundo SIMON “*Decidir é um processo de seleção consciente, refletida e racional sobre várias alternativas de ações materialmente possíveis*”, (citado por BORGES, 2011, p.9).

Tomar uma decisão traz implicações, riscos e dúvidas e pretende-se que cada vez mais estas implicações sejam tidas em conta por quem tem de decidir. É preciso olhar à volta e analisar, sempre, em primeiro lugar o impacto que tem nas pessoas que diretamente serão alvo da decisão, ter em conta a sociedade e a forma como pode ser afetado o nosso planeta, a “nossa casa”, isto quando nos referimos a decisões à escala mundial.

De uma forma geral, o processo de decisão pressupõe escolhas e opções que nem sempre são fáceis de tomar. Há conflitos de valores que se interpõem, há riscos, há o perder, há o ganhar, há as (in)certezas! Sabemos que há decisões que depois de tomadas são irreversíveis e que, sendo nossas as decisões, não podemos atribuir

responsabilidades a outros por um ato que é tão íntimo e individual – a nossa decisão. E por isso seria bem mais fácil fugir da decisão do que tomá-la.

Muitas pessoas (anónimas e grandes líderes mundiais) sentem dificuldades em tomar decisões, mesmo quando ocupam cargos importantes, porque admitem a hipótese de falhar e não querem.

A decisão implica um compromisso real da escolha feita pelo decisor e as consequências da sua decisão. E dois motivos justificam esta afirmação: o primeiro, por um lado, não existe uma decisão perfeita. O ser humano não consegue avaliar num determinado período de tempo todas as hipóteses e alternativas que tem e por outro lado, também não poderá avaliar todas as consequências que advêm da sua decisão. O segundo motivo, poderíamos chamar a “regra da exclusão”, o decisor ao optar por uma escolha, terá que abandonar forçosamente as outras, o que por vezes, provoca um sentimento de perda, mesmo que tenha obtido sucesso na sua decisão (em Economia denomina-se como “Tradeoffs” – tomar uma decisão em detrimento de outra). Mas é neste compromisso entre a escolha feita e as consequências da mesma que se analisa a capacidade do decisor.

Cada decisão implica um efeito com riscos e ganhos. O objetivo é minimizar os riscos e aumentar os ganhos.

## **2.1. O Decisor**

Falar em tomada de decisão implica forçosamente falar em decisor, aquele que decide, que toma a dianteira nas decisões.

E como caracterizar esse decisor? Será sempre racional a decidir? Será detentor de todas (ou quase) todas as informações? Será firme e assertivo, seguro do papel preponderante que tem na tomada de decisão? Ou será que também terá de

demonstrar que possui uma intuição, um instinto que racionalmente não se explica, mas é eficaz quando assim é necessário.

Para SIMON, o homem quando decide não é detentor de toda a informação. “ *A razão funciona só depois de ter recebido um conjunto adequado de informações iniciais*” (1989, p.16). SIMON defende que o decisor possui uma “Racionalidade Limitada”, na medida em que considera que vários fatores como, tempo, circunstâncias variadas e insuficiente poder mental para processar uma informação excessiva, condicionam o tratamento e análise de todas as escolhas.

A intuição por vezes é uma boa aliada à informação existente para tomarem-se decisões acertadas, tal como afirma SIMON, “*Grande parte do sucesso dos seres humanos em alcançarem as decisões corretas, deve-se ao facto de possuírem uma boa intuição...*” (1989, p.35).

## **2.2. Decisão: conceito**

Para PINA E CUNHA et al, a tomada de decisão “*é um processo multifacetado e omnipresente nas organizações, aos níveis individual, grupal e organizacional*” (2004, p.488).

Para que as organizações atinjam os seus objetivos e metas é necessário, constantemente, tomar decisões que envolvem a pessoa, o grupo e a própria organização. Estas decisões podem ser tão complexas quanto a essência do problema, pois podem implicar toda a organização a vários níveis. Nestes casos “*é necessário tomar uma decisão de carácter estratégico*” (PINA E CUNHA, et al, 2004, p.488).

PINA E CUNHA et al, aponta duas razões que tornam difícil a tomada de decisão. Por um lado, consideram “*a falta de informação*” como uma dificuldade. O

decisor pode não estar perante toda a informação necessária para decidir de forma correta e inequívoca. Por outro lado, apontam outra dificuldade ao tomar decisões, “*a discrepância entre o que apetece decidir e o que se deve decidir*”. (ibid). Esta dificuldade centra-se nas emoções e nos impulsos que envolvem o decisor aquando da decisão, o que pode impedir de tomar uma decisão racional.

De acordo com o autor supracitado, existem vários modelos de tomada de decisão: o modelo de decisão racional, o modelo intuitivo e o modelo improvisacional. Afirma “*o modelo da decisão racional é complementado pelo modelo da decisão intuitiva e da decisão improvisacional*” (PINA E CUNHA et al, p.488).

Para CHIAVENATO (1999, p.283), “*a decisão ocorre quando se pode fazer algo de duas ou mais formas diferentes*”, porque neste caso há que decidir por uma das opções apresentadas e a exclusão das outras. “*A decisão é a escolha entre várias alternativas, envolve sempre opção e escolha*”. (ibid)

CHIAVENATO afirma ainda “*que cada pessoa decide em função da interpretação própria que tem das situações*” (1999, p.284). Ou seja, o decisor pode ser influenciado na sua decisão pelo que deseja e contempla, assim como o que deseja e contempla pode ser uma implicação para a sua decisão. Neste contexto falamos de emoções, impulsos e perceções da realidade.

### **2.3. Tipos de decisão**

As decisões que tomamos no nosso dia a dia para resolver pequenos assuntos de rotina diária, ou num nível mais elevado, encontrar soluções para problemas mais específicos ou situações inesperadas, leva a classificar-se as decisões como *decisões programadas e decisões não programadas*. PINA e CUNHA et al (2004) e CHIAVENATO (1999) abordam estes dois conceitos, distinguindo-os.

### **Decisões Programadas**

As decisões Programadas referem-se a decisões de rotina, para resolver problemas básicos e com padrões de resposta já com um grau de certeza para a solução do problema, o que se prevê, que seja bem sucedida a decisão a tomar.

*“As decisões programadas envolvem condições de certeza”*, mas por outro lado, *“limitam a liberdade das pessoas pois reduzem o seu poder de decisão”* (CHIAVENATO, 1999, p.297), já que as soluções obedecem normalmente a um padrão já existente, o que leva a uma maior rapidez de resolução dos problemas e de satisfação de quem toma as decisões. PINA e CUNHA et al (2004, p.488) defendem também que as decisões programadas *“têm um carácter repetitivo e para as quais foram desenvolvidos procedimentos padronizados.”* Estas decisões, devido à sua frequência, já são tomadas *“segundo processos progressivamente institucionalizados”* (2004, p.489).

### **Decisões não programadas**

Quando o decisor se depara com situações cujas decisões a tomar envolvem estratégias baseadas em dados que lhe são novos e inesperados e, portanto, desconhecidos dele, o decisor encontra-se perante decisões não programadas *“que normalmente estão envoltas em escassa informação e dúvidas, quanto à qualidade das possíveis alternativas”* (PINA E CUNHA et al 2004, p.489). Por outro lado, quando em determinadas situações, as decisões programadas não são alternativa, é necessário recorrer-se a *“decisões mais complexas que requerem soluções criativas e inovadoras de problemas”* (CHIAVENATO, 1999, p.297). São sempre soluções com

graus de incerteza de serem bem sucedidas e que podem gerar, até, conflitos “*as decisões não programadas envolvem riscos e incerteza*” (ibid).

O quadro seguinte retirado de CHIAVENATO, (1999, p.296), resume e distingue as decisões programadas das decisões não programadas.

Quadro: Características das decisões programadas e decisões não programadas

<b>Decisões programadas</b>	<b>Decisões não programadas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Baseadas em dados adequados</li> <li>• Baseadas em dados repetitivos</li> <li>• Tomadas em condições estáticas e imutáveis</li> <li>• Sob condições de previsibilidade</li> <li>• Baseadas na certeza</li> <li>• Podem ser computacionais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Baseadas em dados inadequados</li> <li>• Baseadas em dados únicos e novos</li> <li>• Tomadas em condições dinâmicas e mutáveis</li> <li>• Sob condições de imprevisibilidade</li> <li>• Baseadas na incerteza</li> <li>• Devem ser tomadas sob julgamento pessoal</li> </ul>

### **3. LAVERGNE e a dinâmica da decisão**

Decidir é “*uma escolha determinada entre várias hipóteses de ação*” e “*ao projecto de acção que constitui uma decisão juntam-se as condições que fazem parte integrante da decisão*” (Lavergne, 1983). Para este autor, decidir não é só escolher a alternativa a executar, é necessário efetivamente executá-la, pô-la em prática. Tomar decisões no papel sem haver a real execução da decisão tomada não é uma verdadeira decisão.

E decidir implica pensar na situação sobre a qual se tem de decidir, fazer uma reflexão entre toda a panóplia de alternativas e caminhos que nos surgem como hipótese a seguir. A reflexão exige cuidados e é encarada por LAVERGNE como um processo de funcionamento mental. Afirma que “*as nossas ideias no decurso da*

*reflexão percorrem um caminho caprichoso na aparência, mas que resulta em leis rigorosas da lógica humana”* (1983, pp.31-32). Este caminho a que Lavergne se refere relativamente à reflexão, é considerado como “os quatro polos do funcionamento mental” e são eles, a representação do real, os objetivos, a ética e a decisão (como polo/decisões instantâneas e não como processo). A estes quatro polos e às relações que eles desenvolvem, isto é, “o funcionamento dinâmico do pensamento” (LAVERGNE, 1983) LAVERGNE define como o Tetraedro da Decisão.

Nos pontos seguintes pretende-se fazer uma abordagem sobre cada um dos polos considerados por LAVERGNE. Como poderão ser aplicados em situações que pretendemos estudar futuramente, bem como as relações que se estabelecem entre cada um dos polos e como o decisor poderá compreender essas relações à luz desta dinâmica decisional, com interações e influências recíprocas. Pois o objetivo é conduzir à decisão final como solução do problema.

#### **4. A decisão e a representação da realidade**

Quando somos chamados a decidir em situações simples ou mais complexas existe uma necessidade intrínseca de nos basearmos em algo que já exista, em referenciais ou modelos que nos possibilitem uma maior segurança para resolvermos os problemas e sentirmos que somos capazes de os resolver bem. Pois, à partida, iremos ter em conta factos que já conhecemos ou percepções do que nos rodeia. “*O homem tem sempre necessidade de ter um referencial ou referente no mundo em que vive*” (BORGES, 2011, p. 22). Sendo assim, temos representações sobre o que nos rodeia.

*“A representação do real compreende o conjunto das imagens que temos da realidade. É um conjunto onde se encontra teorias científicas, informações brutas, noções vagas e inconscientes”* (LAVERGNE, 1983, p.32).

*“A representação do real é construída de tudo o que sabemos, das imagens que temos, dos processos de socialização a que somos submetidos”* (TEIXEIRA, 1996, p. 35). E à medida que compreendemos melhor a realidade e a analisamos segundo outras perspetivas vai mudando e evoluindo também as nossas ideias sobre a mesma realidade. A interação com os outros, as imagens que temos dos outros e que os outros têm de nós, as imagens de nós próprios são representações. BORGES, (2008, p.120) dirá *“...nós não somos ilhas isoladas, mas fazemos parte de um continente mais vasto que é a sociedade”* e ainda *“a imagem que cada um tem de si, a imagem que os outros de nós constroem e que, como um espelho nos transmitem, será, em nosso entender factor de primordial importância para cada um de nós e para os grupos em que cada um de nós se insere ou com os quais se identifica...”* (ibid, pp.119-120).

Interessa pois, saber como cada um de nós partilha ideias, realidades, valores e saberes. Este polo enunciado por LAVERGNE refere-se ao modo como se vivem as representações, como se apreende e compreende a realidade, permite distinguir o que é a realidade dos factos e as percepções que temos no momento em que vivemos ou exploramos essa realidade. Pois *“a uma mesma realidade objetiva pode corresponder um grande número de imagens”* (LAVERGN, o.c. p.32). Pretende-se com a representação do real ir mais além, imaginar o pós decisão e desta forma reduzir a incerteza e minimizar os erros. Daí ser tão importante a interação e evolução dos quatro polos de LAVERGNE. Quando formulamos uma hipótese de decisão é necessário prever os resultados da mesma, para que possamos ter mais sucesso nas

nossas escolhas e ter em simultâneo menos dúvidas de escolha. Para isso, há um imperativo a ter em conta, nós, o decisor, quem toma decisões, deverá conhecer e estar atento aos factos, ao que vai acontecendo à volta, enfatizar o essencial para que a decisão, enquanto processo, não seja um ato doloroso, já que é, tantas vezes, solitário.

Na representação do real, LAVERGNE aponta duas características fundamentais:

- *O seu conteúdo, imagens e modelos, evolui constantemente com as nossas relações com a realidade.*
- *Informarmo-nos sobre a realidade, procurando nela as informações que se adaptam à nossa representação do real e nenhuma outras.*

É importante não desprezar determinados aspetos da realidade. Poderão ser esses aspetos a fazer a diferença na tomada de decisão e a interferir nas consequências.

As representações poderão ser entendidas como um processo, um modelo. E um modelo *“não é nunca falso nem justo no sentido rigoroso, mas somente mais ou menos bem adaptado à realidade”* (o.c., p.33). É a experiência que nos dá pistas para irmos modificando os nossos modelos conceptuais e aproximá-los do real, tendo em conta as influências que recebemos dos outros e do ambiente que nos rodeia. Devemos ter a capacidade de transformar o desconhecido em conhecido, em construir e reconstruir representações, em interagir com os outros, estabelecer relações e conexões para melhor decidirmos.

No estudo que pretendemos fazer sobre a razão da escolha do ensino/curso profissional, será que os alunos tomam uma decisão dependendo da imagem que têm do ensino e da mais valia que o Ensino Profissional poderá trazer na sua vida futura? Escolherão o curso de forma aleatória, influenciados por colegas, professores, amigos mas tendo em vista o que pretendem alcançar com o curso? Saberão que a estas

interrogações está subjacente uma ideia, imagem da realidade com que se irão debater? Poderá o aluno escolher entre todas as alternativas que lhe são colocadas ou somente entre as que lhe são possíveis, tendo em conta algumas limitações do passado?

Na decisão de escolha do futuro escolar outros fatores se levantarão para a tomada do rumo a seguir: objetivos, valores e novas decisões em cada etapa.

SANTIAGO, (1986, p.64), afirma que *“os sujeitos compreendem e interpretam a escola de forma diferente e em relação a esta não agem da mesma maneira, o que não deixa de se refletir na qualidade das interações educativas e nos resultados da educação”*. O modo como os alunos interpretam a escola e agem perante a mesma e as suas práticas traduz-se nas diferentes interações com todos os membros escolares e nos resultados académicos. E aqui está implícito os objetivos e as motivações que predominam nos alunos enquanto atores do sistema educativo.

As representações e interpretações da escola/ensino são variadas e mais ou menos complexas e, como escreve SANTIAGO (o.c., pp.78-80):

- são manifestações de uma relação entre a escola e os atores;
- fornecem uma dimensão de realidade escolar onde interagem aspetos simbólicos com os institucionais;
- são um investimento sociocognitivo e socioafetivo, manifestando-se no grau de conhecimento dos objetos a representar e das posições que o sujeito pode tomar em relação aos mesmos;
- traduzem aspetos da comunidade envolvente, da sociedade em geral e das relações entre as categorias sociais;

- as representações são individuais, exprimindo posições, interesses e expectativas do ator individual;

Sem as representações da realidade, de nós, do que nos rodeia e das relações, o mundo e o nosso mundo seria uma *“ilha isolada”* e *“não uma rede complexa de relações de um todo em que partilha com os outros significados e mundos simbólicos”* (BORGES, o.c., p. 122).

## 5. O lugar da ética na tomada de decisão

Decidir é uma imposição que a vida coloca diariamente às pessoas. Não podemos simplesmente deixar de atuar, agir perante as diferentes circunstâncias com que nos deparamos e nos encontramos envolvidos. No ponto anterior referíamos que para tomarmos a melhor decisão há que ter em conta as representações e as imagens que temos da realidade. Porém, e não menos importante, decidir é um ato que deve ter em conta o que de mais profundo existe num ser humano – a ética, os seus valores. As pessoas ao agirem e ao decidirem fazem-no de acordo com as suas convicções e valores. E não pretendemos de todo, neste ponto do nosso trabalho, tecer juízos a atitudes ou acontecimentos que marcaram a humanidade. Queremos sim, explicar a importância da ética no contexto da decisão.

LAVERGNE (1983, pp. 35-36) considera que os valores morais, afetivos e filosóficos influenciam o decisor. E acrescenta *“que a transparência dos valores da ética que vão intervir no processo de decisão suscita reticências e, no entanto, o peso destes valores torna-os determinantes”*. É importante num grupo, em que há um decisor, que se conheça os valores desse decisor, pois segundo LAVERGNE, os

valores do decisor são determinantes na decisão. E desta forma apercebemo-nos como no processo da decisão os valores e as representações se interligam. Quanto melhor estiver definida a nossa representação do mundo mais influência poderá ter nos valores morais- éticos, valores sociais e até mesmo valores materiais que regem a nossa conduta.

Estes valores presentes numa tomada de decisão permitem desenvolver critérios e métodos para avaliar opções, comportamentos e prever resultados. Por outro lado, os valores de cada pessoa determina o seu próprio rumo e influencia o rumo da sociedade e do mundo.

O ser humano, por vezes, dá muita importância a algum dos seus valores e acredita veemente estarem corretos, enquanto outros questionam-se e sentem dúvidas sobre o que é o mais importante nos atos que realizam e refletem sobre os efeitos das suas decisões.

Ao longo da vida as pessoas adquirem e mudam de valores, o que se pode explicar pela constituição biológica de cada um, pelas experiências pessoais, pela educação e formação obtida e pela convivência e relacionamentos com os outros.

Para a Filosofia, a Ética é uma ciência que estuda os valores e princípios morais de uma sociedade, dos seus grupos e do homem num só. A Ética e os seus valores permitem que haja condições de um equilíbrio e um bom funcionamento social, sem intenções de se pautar por regras mas por uma conduta de justiça.

DIAS, refere que *“Os seres humanos que verdadeiramente acertaram no caminho da sua tríplice formação (formação profissional, pessoal e social) foram sempre aqueles que, para além de se tornarem competentes no domínio das coisas e*

*no serviço das pessoas, se projectaram no horizonte dos Valores e deste modo descobriram rumos, perseguiram ideias, atingiram metas, e assim se aproximaram da realização em plenitude”* (2009, p. 42).

Por sua vez SAVATER afirma que *“A vida que tentamos conservar e perpetuar não é um mero processo biológico mas um devir de símbolos que se entrecruzam em forma de memória, de comunidade, de códigos, de visões de futuro, de afã de encontrar o sentido de cada gesto e de cada tropeção. Viver entre e mediante os símbolos é tentar permanentemente estabelecer uma singularidade partilhada”* (2003, p.58). E acrescenta *“Neste esforço por partilhar o singular a partir de dentro consiste o projecto do que chamamos ética, com tanta insipidez e tão tíbios êxitos.”* (ibid). O autor enaltece valores como a coragem, a justiça, o amor, o reconhecimento e a generosidade, que considera serem valores inerentes que apontam na direção da ética *“mas também estão submetidos permanentemente ao julgamento da nossa retidão”*. (ibid).

Mas o maior dos valores, julgamos nós, é a liberdade, que o autor também defende mas que entende que a liberdade em diferentes sentidos que lhe possamos dar não existe na totalidade. *“Sabemos suficientemente que somos livres mas não conhecemos totalmente os meandros pelos quais corre a nossa liberdade e os incentivos que a move”* (o.c. p. 75).

DIAS, numa abordagem à Declaração Universal dos Direitos Humanos, refere os valores liberdade, igualdade e fraternidade como *“dimensões da dignidade humana”* e cada uma destas dimensões *“implica as outras duas em círculo aberto e dinâmico”* (2009, p.62). Viver a liberdade na sua plenitude implica defender os direitos à igualdade e entender o mundo como um lugar fraterno. Não podemos ansiar um

mundo físico e material como uma necessidade de existência, devemos sim valorizar a vertente humana nos seus valores mais nobres. As opções que fazemos, as decisões que tomamos para nós e para o mundo são uma manifestação da vertente material e humana que possuímos. *“...para além da dimensão física-material-objetiva em que vivemos, existe uma outra dimensão humana-espiritual-intersubjetiva a que aspiramos e que tem a ver com os valores em que cremos e os objetivos que perseguimos. A primeira dimensão será sempre marcada, no sentido positivo ou negativo, pela segunda, na medida em que a opção feita por cada um de nós de determinados objetivos e valores, decide o rumo da própria existência”* (ibid, pp. 72-73).

LAVERGNE afirma que *“cada vez que uma decisão tem de escolher entre hipóteses de acção que apresentam pontos fortes e pontos fracos, são os valores dominantes da ética que determinam a escolha”* (o.c., pp. 35-36). Isto é, a ética torna o decisor lúcido no processo da decisão.

A decisão depende dum conflito entre valores. E só ao decisor caberá, em cada momento, gerir este conflito de valores, tornando as suas decisões num ponto forte de todo o processo.

## **6. A problemática dos objetivos**

Na maior parte das vezes, mesmo que se considere que não, as nossas atitudes estão pautadas por objetivos, por metas que pretendemos, conscientemente ou não, atingir e daí podermos ser bem sucedidos. A satisfação de atingirmos um fim

desejado é quase tão importante como o fim a que se chegou. E isto passa-se a nível individual, como também a nível de organizações.

Os objetivos apontam para caminhos a percorrer mesmo que haja obstáculos pelo meio, “*são a descrição precisa do que precisamos obter tendo em conta os constrangimentos que nos são impostos*” (LAVERGNE, 1983, p.33). E estes constrangimentos podem ser de várias ordens, social, económica, académica (no sentido de ausência do conhecimento necessário). Podem ser oriundos do próprio decisor, pois os objetivos dele podem não ser os objetivos do grupo ou da organização, o que pode provocar pressões sobre o decisor, conduzindo, por vezes a conflitos. E isto facilmente é entendido nos dias de hoje, em que o mundo vive pressões políticas, sociais, económicas, ambientais e até religiosas. Diariamente, os objetivos são redefinidos e ajustados para melhor se decidir e muitas vezes são negociados ou impostos.

Para decidir é necessário ter em conta os objetivos e voltando novamente ao tetraedro de Lavergne, quanto mais formos detentores de uma representação do real ajustada melhor podem evoluir os nossos objetivos e até mesmo, redefini-los de acordo com a exigência circunstancial. Os objetivos orientam-nos, e de certo modo, planificam as várias etapas que se deve desenvolver ao longo de uma tarefa ou de uma decisão, tornando mais claro quem faz o quê, como deve fazer, os *timings* a cumprir, quem avalia, quem decide e assume vitórias ou derrotas: o indivíduo ou o grupo.

Os objetivos são “*um conjunto de normas*”, tal como afirma LAVERGNE (o.c., p.34) e quanto mais específicas forem estas normas enquanto expectativas recíprocas melhor ficarão definidos os propósitos a atingir.

Lavergne ainda aponta para a importância e necessidade de se determinar um nível de objetivo que se pretende alcançar numa decisão, pois ao discriminar os diferentes níveis do objetivo pretende-se saber em cada ponto aquilo que já foi atingido e superado.

Fazendo o paralelismo com o estudo que realizamos sobre a escolha do tipo de ensino ou curso a escolher, é fundamental que o aluno tenha a consciência dos objetivos que quer atingir com a escolha feita, para percorrer sem angústias acrescidas o caminho que ele por si próprio (ou influenciado) escolheu.

É preciso também que o aluno seja detentor de informação acerca da decisão que vai tomar e quais os objetivos que o ensino que ele escolhe também já contemplou e que se encontram definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo e que são atualizadas pelos sucessivos Governos em Portugal. E se for detentor deste conhecimento, melhor poderá ajustar os seus objetivos pessoais de escolha. E já no decorrer do percurso muitas vezes o aluno descobre novos objetivos, novas metas que a experiência vivida lhe proporciona e então poderão surgir novas decisões intermédias a todo este processo da decisão. À partida de todo este processo terão os alunos consciência destes objetivos? E o processo de ensino será claro ao ponto de esclarecer dúvidas e enunciar metas?

Para TEIXEIRA, (1995, p.37) *“a escola deixou de ser o lugar em que se aprende a ler, escrever e contar para ser orientada por objetivos mais vastos: o da formação integral do aluno, o do desenvolvimento de uma ação concreta no meio”*.

A escola terá como grandes pilares de formação o **“Instruir”**, **“Educar”** e **“Intervir no meio”**.

De acordo com a autora (o.c., pp. 37-42):

falar de “Instruir” é:

Ministrar conhecimentos e promover a formação intelectual dos alunos;

falar de “Educar” é:

Promover a formação integral dos alunos; promover aptidões nas áreas artísticas; promover manifestações culturais; desenvolver atitudes de cooperação, participação e de intervenção cívica; promover a capacidade de trabalho individual e em grupo; desenvolver nos alunos atitudes positivas face ao trabalho; apoiar os jovens na escolha da profissão.

a “Intervenção no Meio” faz-se através:

da ação direta da escola; da ação dos professores no meio; da formação dada aos alunos; do desenvolvimento de atitudes de cooperação, participação e de intervenção cívica.

Pretendemos seguidamente fazer uma abordagem aos objetivos da Escola profissional em Portugal e de que forma estes três pilares de formação se encontram distribuídos no ensino profissional. Baseados na legislação apresentamos o quadro seguinte.

### **6.1 Os objetivos das Escolas Profissionais**

São objetivos das escolas profissionais: (de acordo com o artigo 4º do Decreto- Lei nº4/98 de 8 de janeiro):

## OBJETIVOS DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS

- a) Contribuir para a formação integral dos jovens, proporcionando-lhes, designadamente, preparação adequada para um exercício profissional qualificado;
- b) Desenvolver mecanismos de aproximação entre a escola e as instituições económicas, profissionais, associativas, sociais, culturais, do respetivo tecido social;
- c) Facultar aos alunos contactos com o mundo do trabalho e experiência profissional, preparando-os para uma adequada inserção socioprofissional;
- d) Promover, conjuntamente com outros agentes e instituições locais, a concretização de um projeto de formação de recursos humanos qualificados que responda às necessidades do desenvolvimento integrado do País, particularmente nos âmbitos regional e local;
- e) Facultar aos alunos uma sólida formação geral, científica e tecnológica, capaz de os preparar para a vida ativa e para o prosseguimento de estudos.

Podemos, de acordo com os três pilares supracitados, inserir estes cinco objetivos no conceito “Instruir”, “Educar” e “Intervir no meio”. Assim sendo, fica claro, que os três primeiros objetivos inserem-se no Instruir, pois enfatizam a formação que o jovem deve ter tanto a nível académico de disciplinas gerais, bem como a importância de uma exigente formação técnica para que, no futuro, o jovem possa desenvolver e aplicar com êxito no mundo do trabalho os conceitos assimilados.

E neste contexto justifica-se também, que o objetivo *e)* se insira no “Instruir”. Este último objetivo realça a importância de uma formação sustentável a todos os níveis, de modo a garantir a continuidade dos estudos para o Ensino Superior. O objetivo enunciado na alínea *d)* agrupa-se no “Intervir no meio”, na medida em que contempla o trabalho e colaboração com atores extra escolares, no sentido de ter uma participação direta no meio envolvente. E de forma clara todos estes objetivos contemplam o “Educar”, pois educar é pensar, conhecer e transmitir. É planificar e concretizar.

## **7. A Motivação**

Na sequência do nosso trabalho, consideramos pertinente fazer uma pequena abordagem às principais motivações das pessoas na sua vida quotidiana, às suas necessidades enquanto seres de uma sociedade avançada tecnologicamente e, em simultâneo, tão distinta socialmente. Efetivamente, o homem busca satisfações intrínsecas à sua realização na área pessoal, profissional e grupal. E, nesta busca, o homem depara-se com decisões em que a necessidade instintiva de fazer o máximo do que é capaz pode não corresponder, efetivamente, aos resultados que anseia e às expectativas que cria. Com isto, pretendemos dizer que o homem necessita de sentir as suas necessidades principais realizadas para que as suas decisões o conduzam aos objetivos pretendidos. E nenhum ser humano é verdadeiramente completo quando se sente incapaz de realizar tais desafios (objetivos). Sobretudo, quando se refere a situações de trabalho e de convivência grupal. Dentro do que é aqui referido, propomo-nos a abordar a teoria das necessidades de Abraham Maslow adaptadas aos jovens.

## 7.1. A Motivação e o desejo do sucesso

A motivação é uma necessidade comum a todos os seres humanos. E dela depende o sucesso de uma empresa, se nos contextualizarmos ao nível profissional, e o sucesso dos alunos nos estudos, num contexto académico.

As teorias da motivação centram-se nas necessidades internas que motivam o comportamento (tais como reconhecimento, realização pessoal, conquistas, responsabilidade, progresso, sucesso, desejo). As pessoas atuam de determinado modo para satisfazer as suas necessidades, realizarem-se e obterem sucesso. Segundo MICHEL, *“A motivação alimenta-se daquilo que há de mais profundo no ser humano: o desejo”* (s/d b), p.41). No entanto, a autora afirma que nem sempre as pessoas reconhecem que ao falarem das suas motivações, estão a exteriorizar os seus desejos, através da forma de concretização de projetos, expectativas e aspirações futuras.

Surge um binómio importante que fundamenta a motivação: desejos – aspirações. E este binómio remete o ser humano ao futuro, às suas representações do futuro, a uma projeção num futuro próximo que o possa conduzir a obter o que pretende. E só há motivação se este par *desejo-aspirações* originar ações, envolvimento e concretização de projetos.

*“Alguém motivado é alguém que escolhe, ou pelo menos, que sabe que gostaria de escolher”* (ibid, p.47). Um fator que é fundamental para o desenvolvimento da motivação é a autoimagem que o ser humano tem de si.

Os alunos mais desmotivados são aqueles que possuem uma baixa confiança nas suas capacidades e que projetam na escola a descrença que têm em relação a si próprios.

As teorias de motivação estão associadas a nomes como Maslow, Herzberg, Atkinson e McClelland, entre outros. Iremos abordar a teoria da hierarquia das necessidades de Maslow mais à frente.

Neste ponto pretendemos analisar a motivação numa perspetiva de sucesso na escola. Alguns estudos, nomeadamente brasileiros, onde existe uma vasta documentação sobre motivação e desempenho escolar apontam que alunos que acreditam que são capazes e eficazes na resolução de tarefas, e assumem-no, são alunos motivados, capazes de elaborar novas estratégias e de mudar rumos. Trata-se de acreditar nas suas capacidades, ter convicção que é capaz de realizar uma tarefa específica, mesmo que tenha de ultrapassar obstáculos. Estamos perante um conceito a que MARTINELLI (2010) chamou de Autoeficácia. E no seu trabalho intitulado “Relações entre autoeficácia e motivação académica” constata que a autoeficácia, as convicções e as atitudes dos estudantes face à aprendizagem tem uma forte influência no seu desempenho académico. E sugere que *“o sucesso escolar depende, em grande parte, da convicção pessoal do estudante de controlar e dirigir o seu próprio pensamento, evitando o sentimento de desânimo e a frustração”* (o.c., p.782). De uma forma geral, os estudos revelam que os alunos com percepção de melhor autoeficácia apresentam índices elevados de motivação. A questão coloca-se agora no sentido de averiguar a relação entre o sucesso escolar e as duas variáveis referidas: a autoeficácia e a motivação.

JONES, em “Como motivar o envolvimento dos alunos na aprendizagem: modelo de motivação académica” (2009) indica um modelo de motivação académica que definiu como *MUSIC*. São cinco componentes de uma tipologia : *M* de *Maior Controle*; *U* de *Utilidade*; *S* de *Sucesso*, *I* de *Interesse* e *C* de *Carinho*.

Estas cinco componentes segundo a autora devem ser tidas em conta quando se planifica um curso, uma aula ou atividade. E portanto, considera que o professor é uma agente fundamental na motivação do aluno para o estudo e para as práticas letivas.

JONES, perante este modelo, afirma “*que os resultados da adoção do modelo serão maior, quanto maior for o esforço do professor em incluir as cinco componentes no seu plano*” (2009, p.273). Existe, portanto, uma atribuição de responsabilidade do professor na motivação do aluno. Deverá dar ao aluno um maior poder sobre a sua própria aprendizagem; deve planificar e ensinar de modo que os alunos percebam a utilidade dos conteúdos; deve oferecer desafios à capacidade dos alunos para que acreditem que se se empenharem poderão ter sucesso; deve criar situações capazes de atrair a atenção do aluno; e por último deve mostrar ao aluno que se preocupa com a sua aprendizagem e o seu sucesso.

Para nós esta tipologia *MUSIC* baseia-se nos princípios básicos do papel do professor na motivação do aluno no processo ensino – aprendizagem: ensinar para a descoberta, para o interesse, para a autonomia do aluno, para a sua realização e para o sucesso.

Por último podemos aferir que a motivação integra aspetos comportamentais, cognitivos e afetivos. No próximo ponto iremos analisar de que forma no ser humano os comportamentos estão relacionados com as suas necessidades, recorrendo à teoria da motivação de Maslow.

## **7.2. A Pirâmide de Necessidades de Maslow**

Abraham Maslow a partir de observações realizadas clinicamente, desenvolveu duas ideias preponderantes acerca das necessidades do homem:

- As necessidades humanas podem ser hierarquizadas em cinco níveis que podem ser representados por uma pirâmide ;
- Enquanto não for satisfeita, a necessidade constitui uma fonte de motivação; (citado por MICHEL, s/d a, p.262);

Maslow nas suas pesquisas detetou que muitos dos comportamentos do homem podem ser explicados à luz das suas necessidades e dos seus desejos.

Se uma necessidade, eventualmente, se torna ativa, ela pode ser um estímulo para o homem agir e desenvolver atividades. Essa necessidade enfatiza o que passa a ser importante para o homem e ajusta o seu comportamento. Daí para Maslow, as necessidades constituem fontes de motivação. Mais facilmente as pessoas decidem se estiverem motivadas.

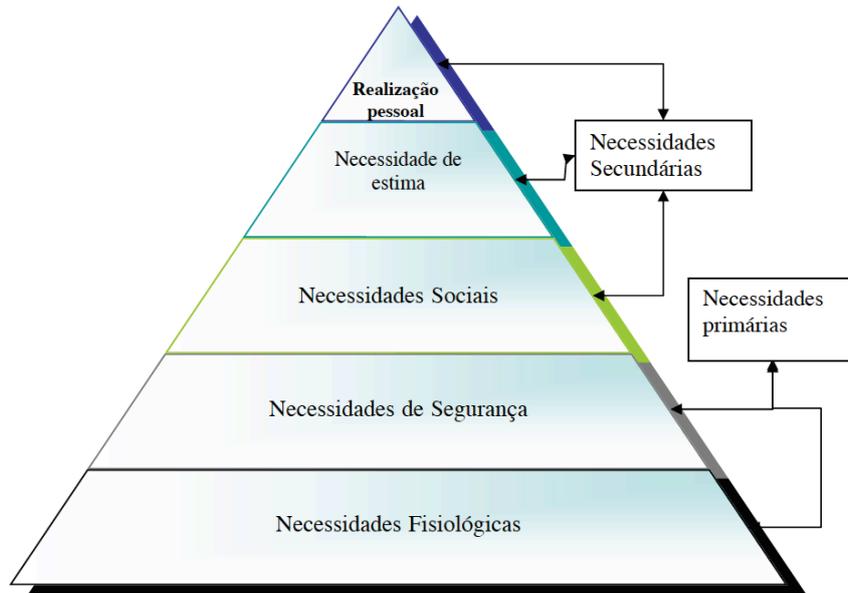
É importante entender que a necessidade tornou-se no grande motor de decisão racional das nossas atitudes e desejos. Por exemplo, é compreensível que deixemos de comprar algo de que necessitamos se não o desejarmos no momento, mas também compramos coisas de que não necessitamos mas desejamos.

Fazendo o paralelismo com os jovens, ao decidirem aspetos do seu futuro, provavelmente só o farão naquele momento se não houver outra alternativa temporal, ou então lhes seja mais vantajoso fazê-lo nesse tempo. Outras vezes, tomam decisões momentâneas, de acordo com as necessidades do momento que estão a viver. Quer seja uma situação ou outra, está-se perante atitudes de motivação.

Acerca do conteúdo da motivação e subjacente às ações que fazemos e quais objetivos temos no decorrer dessas ações, MICHEL, diz que *“a resposta clássica que foi dada a estas questões do conteúdo (da motivação) é a da necessidade. As necessidades desencadeiam comportamentos adaptados (...) a satisfação das necessidades está no cerne de todas as ações motivadas”*. (s/d b, p.18).

Maslow apresentou uma teoria da motivação, em que as necessidades humanas estão hierarquizadas segundo cinco níveis. Esta hierarquia de necessidades está apresentada sob a forma de uma pirâmide, em que na base se encontram as necessidades de nível mais baixo e no topo encontram-se as necessidades de nível mais alto. Podemos observar os cinco diferentes escalões de necessidades na pirâmide apresentada abaixo, conhecida com Pirâmide da Maslow, onde se apresentam as *Necessidades Fisiológicas, Necessidades de Segurança, Necessidades Sociais, Necessidades de Estima e Necessidades de Autorrealização*.

Esta pirâmide pode ser interpretada por degraus, em que na base da pirâmide encontra-se o grupo de necessidades que Maslow considera ser o mais básico mas de vital importância e de sobrevivência, são as *necessidades fisiológicas*. . *“Quando algumas destas necessidades não está satisfeita, ela (necessidade) domina a direção do comportamento.”* (CHIAVENATO, 1993, p.539).



Dos cinco degraus apresentados na pirâmide de Maslow retiram-se os seguintes pressupostos:

1. Os níveis mais baixos têm de ser satisfeitos em primeiro lugar para que o indivíduo seja motivado pelas necessidades do nível superior;
2. Uma necessidade satisfeita não é motivadora;
3. Várias necessidades afetam uma pessoa ao mesmo tempo;
4. Há mais maneiras de satisfazer os níveis mais altos do que os níveis mais baixos.

MICHEL, (s/d b, pp.19-20) aponta alguns limites a esta teoria, nomeadamente,

- a hierarquização das necessidades, na medida em que “uma necessidade não desaparece quando é satisfeita, continua a atuar.”
- A dificuldade em explicar a desmotivação a partir da pirâmide.

Esta autora interroga, se, de acordo com Maslow, o homem está sempre motivado para uma necessidade, dado que uma necessidade satisfeita desencadeia

uma motivação correspondente a outra necessidade, então como explicar que haja indivíduos que, não satisfazendo necessidades de estima e de autorrealização, não procuram a satisfação. Estas dúvidas e interrogações foram levantadas por muitos teóricos de correntes semelhantes das teorias de comportamento.

Para a nossa investigação centramo-nos nas necessidades secundárias, atendendo à idade dos jovens com quem trabalhamos. É ao nível das necessidades sociais, de estima e de realização pessoal que pretendemos analisar a importância atribuída pelos jovens na escolha do curso profissional.

É relevante para o nosso estudo, entender as motivações e as expectativas que os alunos da amostra sentem numa fase importante das suas vidas, que, em causa, está o trilhar de caminhos novos e diferentes que serão, também certamente, apaixonantes e árduos.

## **CONCLUSÃO**

A construção deste primeiro capítulo permite-nos fazer uma análise de como as diferentes decisões tomadas pelos governantes do nosso país influenciaram o desenvolvimento das sociedades. Numa leitura cronológica do tempo, verificamos recuos e avanços na sistematização do Ensino Profissional em Portugal e como os valores e crenças de quem decide, em cada momento da história, se fazem sentir.

*A escola do ensino tradicional* já há muito tempo deixou de ser a via única do ensino secundário. *A escola para aprender* tornou-se um projeto ambicioso, onde se pretendem “jovens ativos, criativos, empreendedores; (...) É a sociedade portuguesa, e não só os governos, que está em questão”, afirma AZEVEDO (1991, p.26). E é o

ensino profissional, nomeadamente as escolas profissionais que vêm tornar possível a realização deste projeto ambicioso.

As décadas de 80 e 90 foram preponderantes na revitalização do ensino profissional: em 1983, com a criação do “Ensino Técnico-Profissional”; em 1989, com a criação das Escolas Profissionais Privadas e com a criação dos Cursos Tecnológicos do ensino secundário em 1993. Durante muitos anos o ensino profissional era visto como um sistema escolar onde persistiam alunos de camadas sociais mais baixas e de fraco rendimento escolar.

AZEVEDO (1991, p.28) aponta elementos que contribuem para valorizar o ensino profissional:

- elevado investimento financeiro na criação de formação de qualidade;
- investimento de instituições da sociedade civil neste tipo de formação;
- recrutamento de docentes que permite escolher perfis adequados;
- equivalência de formação e de diplomas entre cursos profissionais e cursos gerais;
- razoável empregabilidade dos jovens estudantes do ensino profissional;
- aplicação do sistema modular e regime de avaliação;
- escolas dotadas de autonomia.

Contudo, AZEVEDO alerta que se não houver investimento nestes aspetos enumerados o ensino profissional corre o risco de voltar a falhar. Até aos dias de hoje isso não aconteceu, pelo contrário, cimentou-se como um pilar de referência na formação e qualificação. Cabe agora a quem, por direito, toma decisões, de auscultar a sociedade e dar aos mercados de trabalho a qualidade e formação técnica que é

necessário. Os tempos são de incerteza, é certo, mas as competências e saberes serão sempre um fator de sucesso.

E numa sociedade organizada as principais decisões cabem a quem tem poder institucionalizado. E decidir é escolher perante as possibilidades que são dadas, não de forma aleatória mas consciente de todo o processo. É fundamental a percepção da realidade e contextos em que a problemática está envolvida, que objetivos se pretende alcançar com a decisão a tomar e havendo um decisor, será forçosamente influenciado na sua decisão pelo conjunto de valores que caracterizam o seu *eu*. Estes três polos: percepções, objetivos e valores são denominados como *polos do funcionamento mental*, na dinâmica da decisão. Importa, pois, ao decisor, conhecer bem estes polos e a forma como se interrelacionam nesta dinâmica da decisão.

## **Capítulo II**

### **Apresentação dos Resultados do Estudo**

#### **INTRODUÇÃO**

O objetivo central do nosso estudo foi o de conhecer as motivações e as razões que levam os alunos a decidirem pela via do ensino profissional para prosseguimento dos estudos até ao 12º ano. Que aspetos da sua vida pessoal e familiar tomaram em conta para a decisão na escolha do curso? Será uma escolha apoiada, refletida? Algumas destas interrogações foram surgindo na primeira fase do trabalho. Nas aulas de Metodologia de Investigação debateram-se temas, propósitos, analisaram-se conceitos e a partir das leituras feitas acerca do conceito a explorar, elaboramos o modelo de investigação que pretendemos desenvolver no nosso trabalho.

Com a revisão da literatura pudemos constatar que relativamente à problemática em estudo, são poucos os que se debruçam sobre as representações dos alunos, objetivos de escolha e valores face à decisão de optarem pelo Ensino profissional como alternativa para o prosseguimento de estudos até ao 12º ano.

Muitos são os jovens que ao concluírem o 9º ano do ensino básico se interrogam como deverão prosseguir estudos no nível secundário. Noutros casos, já estando a frequentar o ensino secundário, sentem dúvidas se, realmente, a decisão que tomaram foi a mais correta e adaptada ao seu caso e às suas necessidades.

A forma como os alunos enveredam pelo Ensino profissional e a importância que atribuem à sua escolha é cada vez mais um fator a ter em conta para os profissionais da educação, que abraçam o ensino profissional como uma alternativa ao

ensino regular. E neste sentido pretende-se compreender as diferentes motivações no ato da decisão do aluno.

Neste sentido, as leituras feitas ajudaram a delinear o caminho que se pretendia com a investigação em estudo e a orientar a nossa reflexão na procura de respostas.

## **1. Metodologia utilizada**

### **1.1. Objetivos do estudo e pergunta de partida**

O objetivo deste estudo foi, como já referimos, compreender as razões que levam os alunos a optar pelo ensino profissional. O que sustenta a decisão deles e as representações que têm do curso que escolhem e do ensino profissional em geral. Serão motivados e apoiados pela família, pela escola, pelos amigos? Que importância é que atribuem a aspetos como a aceitação num grupo, à amizade e companheirismo, à imagem profissional que têm de si próprios, à realização pessoal? Serão fatores importantes na tomada de decisão dos jovens?

A Pergunta de Partida permitiu-nos inicialmente clarificar em que temática nos devíamos centrar e qual ou quais o (s) conceito (s) a explorar a partir das diferentes leituras. Esta pergunta de partida, como referem diferentes autores, deve ser clara, exequível e pertinente.

A Pergunta de Partida do nosso estudo foi assim formulada “Quais as motivações e expectativas que levam os alunos a decidir pela via do ensino profissional e pelo curso?”

## 1.2. Instrumento de recolha de dados

O trabalho de investigação realizou-se em várias etapas, com tempos distintos mas tendo sempre como objetivo final dar resposta à questão de partida. Numa primeira fase procedeu-se às diferentes leituras, explorações e sínteses temáticas com vista a traçar-se um quadro teórico que sustentasse o desenvolvimento da investigação. O passo seguinte seria a construção de indicadores para integrar no instrumento de recolha de dados. Para o nosso trabalho, optamos por um Inquérito por Questionário de administração direta que nos permitiu uma análise através de métodos quantitativos. Segundo Quivy e Campenhoudt, o Inquérito por Questionário “*consiste em colocar a conjunto de inquiridos, geralmente representativos de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou questões humanas e sociais, às suas expectativas (...) ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores*” (2008, p.188).

Os referidos autores acrescentam que “*(...) para que o método seja digno de confiança devem ser preenchidas várias condições: rigor na escolha da amostra, formulação clara e inequívoca das perguntas, correspondência entre o universo de referencia das perguntas e o universo de referencia do entrevistado, atmosfera de confiança no momento de administração do questionário, honestidade e confiança profissional dos entrevistadores*” (o.c., p.190).

O Inquérito por questionário foi elaborado de forma refletida e cuidada, em função do nosso objetivo e tendo em conta a natureza das variáveis a avaliar.

Para o nosso estudo realizamos um questionário, que se anexa, a alunos que se encontravam a frequentar o 1º, 2º e 3º ano dos cursos profissionais no ano letivo 2012/2013.

## **2. Descrição do Contexto de Investigação**

Os questionários para o nosso estudo foram distribuídos e recolhidos durante o mês de fevereiro de 2013. A amostra contempla 535 alunos de três escolas profissionais privadas da cidade do Porto. Tratam-se de escolas cujo enquadramento geográfico é absolutamente urbano, mas com alunos oriundos de meios semiurbanos e até rurais.

As três escolas profissionais privadas referidas, são tuteladas pelo Ministério da Educação e Ciência. São escolas cuja oferta formativa é diversificada e distinta de escola para escola.

## **3. A Amostra**

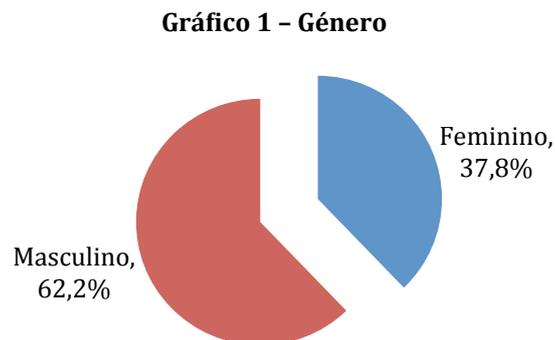
Tal como foi referido no item anterior, a amostra para o nosso estudo é constituída por 535 alunos do Ensino Profissional de três escolas privadas da cidade do Porto. São escolas relativamente pequenas, em que grande parte dos alunos são provenientes de outros concelhos da área metropolitana do porto. Podemos caraterizar estas escolas quanto ao enquadramento social como sendo um misto de semirural com urbano, em que hábitos, culturas e experiências se esbatem numa integração sem dificuldades. As três escolas apresentam um vasto leque de cursos profissionais de nível IV.

### 3.1. Caraterização da Amostra

As variáveis que utilizamos para a caraterização dos alunos que colaboraram no estudo foram o género, a idade, o ano curricular que frequentam, o número de repetências que apresentam (histórico escolar dos respondentes), o tipo de ensino que frequentaram até ao 9º ano e as habilitações académicas do seu encarregado de educação.

#### 3.1.1. Género

Relativamente ao género os nossos respondentes distribuem-se do seguinte modo: 37,8% (n=202) são do género feminino e 62,2% (n=333) são do género masculino, conforme se pode observar no gráfico 1.



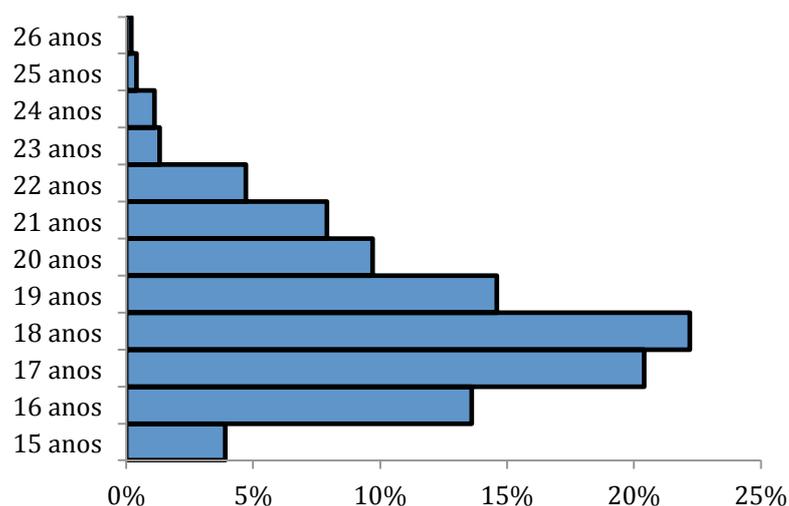
A moda neste estudo é o género masculino.

#### 3.1.2. Idade

A média de idades é de 18,3 anos. A moda e a mediana das idades é de 18 anos. O aluno mais novo tem 15 anos e o mais velho 26 anos.

O histograma seguinte permite-nos visualizar a distribuição dos respondentes pela idade.

**Gráfico 2: Histograma - Idades**



Moda – 18 anos    Mediana – 18 anos    Média – 18,3 anos

Para os estudos estatísticos realizados construímos três intervalos etários a usar em análises subsequentes,  $[15,17]$ ,  $[18,19]$  e  $[20,26]$ . Verificamos que, na amostra em estudo, não há variações significativas da idade segundo o género (probabilidade observada = 0,29).

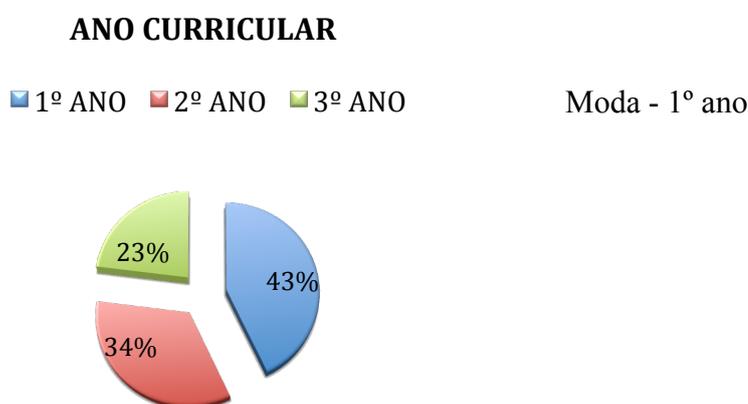
### 3.1.3. Ano Curricular

A amostra do estudo contempla respondentes dos três anos curriculares do ensino profissional, definidos por 1º ano, 2º ano e 3º ano e repartem-se da forma que ilustra o quadro:

**Quadro 1: Distribuição dos alunos pelo ano curricular**

Ano Curricular	Frequências	Porcentagem
1º ano	228	42,7%
2º ano	182	34,1%
3º ano	124	23,2%
Total	534	100,0%

Observamos que a maior percentagem dos respondentes estão no 1º ano do Curso e que essa percentagem vai diminuindo razoavelmente ao longo do 2º e 3º ano. No ensino em Portugal, e nomeadamente no Ensino Profissional, vigora a lei do limite mínimo de alunos por turma no 1º ano para ser possível iniciar esse curso nesse ano letivo. Daí, as turmas do 1º ano que foram respondentes ao nosso estudo serem constituídas por um número superior ou igual a 26 alunos, de acordo com o Despacho nº 5106-A/2012, no seu ponto 5.3 que afirma “*As turmas dos 5º ao 12º anos de escolaridade são constituídas por um número mínimo de 26 alunos e um máximo de 30 alunos*”. No 2º ano e 3º ano vai-se verificando desistências ao longo dos anos em questão, pelo que o número de elementos por turma vai diminuindo. Podemos ainda analisar graficamente a distribuição dos alunos pelo ano curricular que frequentam.

**Gráfico 3: Ano curricular dos alunos da amostra**

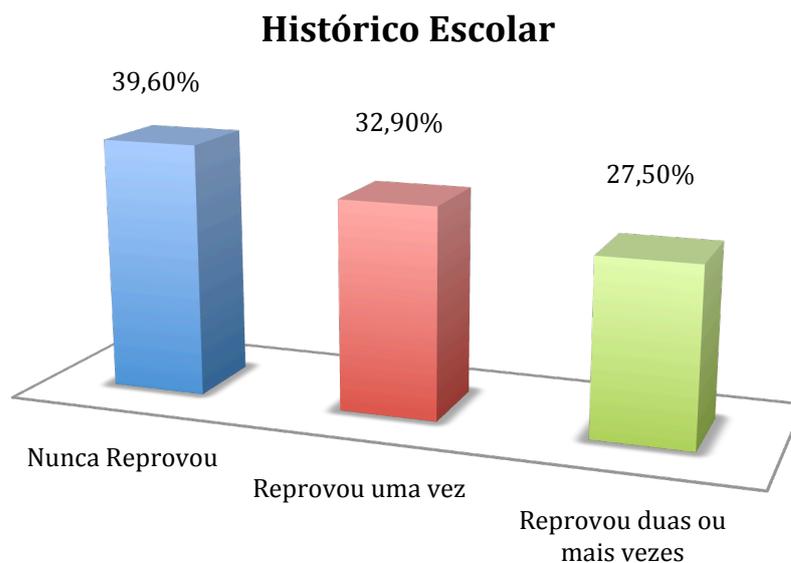
### 3.1.4. Histórico Escolar dos respondentes

Neste tópico, queremos analisar na amostra em estudo, qual o percurso escolar relativamente às reprovações/sem reprovações até à conclusão do 9º ano. É importante verificar e entender o trajeto dos alunos no ensino básico e de que forma a escolha de um curso profissional poderá ser orientador ou condicionador na continuidade dos estudos. A questão colocada no questionário foi construída no sentido de identificar o número de alunos da amostra que nunca tinham reprovado, aqueles que tinham reprovado uma única vez e, por fim, os que já reprovaram duas ou mais vezes. O quadro seguinte mostra-nos a distribuição das respostas desta questão:

**Quadro 2: Histórico Escolar dos alunos**

Histórico Escolar	Frequência	Percentagem
Nunca Reprovou	212	39,6%
Reprovou uma vez	176	32,9%
Reprovou duas ou mais vezes	147	27,5%
Total	535	100%

Verificamos, pelas distribuições de respostas apresentadas na tabela, que a maioria dos alunos que responderam ao questionário afirmam nunca terem reprovado. No entanto, salienta-se que um terço dos inquiridos afirmam terem reprovado apenas uma vez no seu percurso escolar. Os restantes respondentes afirmam já terem duas ou mais reprovações na sua vida de estudante. Podemos observar os mesmos dados no gráfico 4.



**Gráfico 4: Histórico Escolar dos alunos**

Moda – Nunca Reprovou

### 3.1.5. Ensino frequentado até ao 9º ano ou ingresso no Ensino Profissional

Nesta pergunta do nosso estudo pretendíamos analisar em que modalidade de ensino os alunos concluíram o 9ºano ou aquando do ingresso no ensino profissional, qual o tipo de ensino que frequentavam. Dado que atualmente, também, já são várias as alternativas para se concluir o 9ºano, pretendemos conhecer de que forma os alunos da nossa amostra o fizeram. E por outro lado, analisar aqueles que já frequentavam o ensino secundário e por razões diversas, ingressaram no ensino profissional.

O quadro abaixo traduz a distribuição das respostas dadas.

**Quadro 3: Tipologia de Ensino frequentado**

<b>Ensino Frequentado até ao 9º ano ou ingresso no Ensino Profissional</b>		
	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
9º ano do ensino Básico	259	48,7%
CEF (Curso de Educação e Formação)	149	28,0%
Não estudava	16	3,0%
Outra (frequentar Ensino Secundário)	108	20,3%
Total	532	100,0%

Ao inquirirmos os alunos sobre o tipo de ensino frequentado até ao 9º ano ou aquando da escolha de iniciar o Ensino Profissional, a maioria dos respondentes afirma terem concluído o 9º ano pela via do ensino básico. No entanto, uma percentagem significativa frequentaram até ao 9ºano os Cursos de Educação e Formação e cerca de um quinto dos inquiridos já frequentavam o Secundário quando decidiram ir para o Curso Profissional. Convém relembrar que, à luz da legislação em vigor, os alunos que concluíam o 9ºano através dos Cursos de Educação e Formação (CEF) só poderão prosseguir estudos até ao 12º ano na área do Ensino Profissional. Nesta amostra, podemos considerar que é um número significativo os alunos cuja modalidade de ensino até ao 9ºano foram os Cursos CEF (Curso de Educação e Formação).

### **3.1.6. Habilitações do Encarregado de Educação**

Neste tópico da caracterização familiar abordaremos o conhecimento das habilitações académicas do encarregado de educação dos respondentes.

Consideramos importante para o nosso estudo conhecer as habilitações académicas do encarregado de educação dos alunos respondentes. Apesar de alguns alunos serem legalmente encarregado de educação deles próprios, foi-lhes pedido para responderem à questão considerando o familiar que mais próximo convive com a escola e se relaciona com os assuntos escolares. No entanto, por razões de índole social, não quisemos que fosse especificado o grau de parentesco existente entre o encarregado de educação e o aluno. Daí, não ser possível no nosso estudo analisar o Nível de Instrução Familiar (NIF).

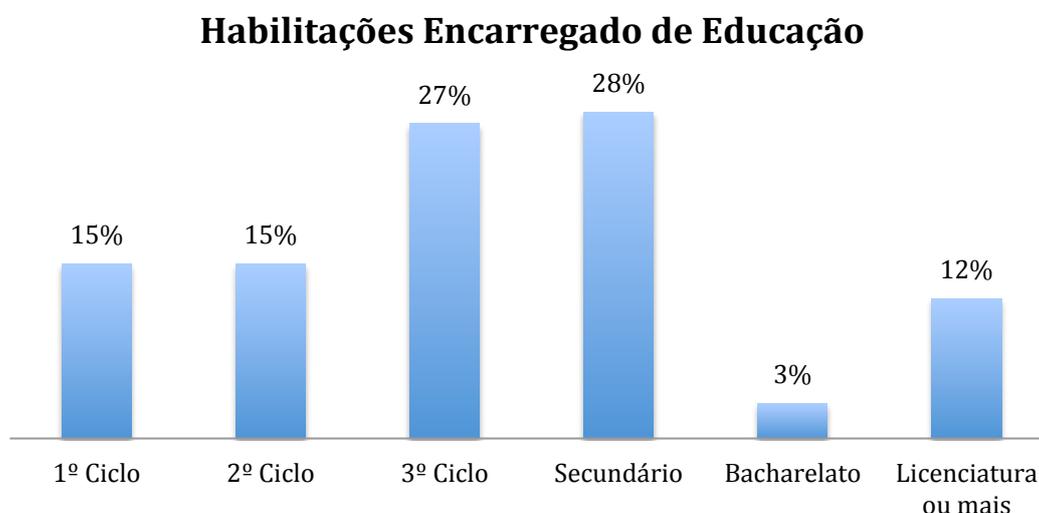
As habilitações académicas dos encarregados de educação descritas pelos alunos da amostra estão expressas no seguinte quadro, onde consideramos no inquérito um leque de seis opções:

**Quadro 4: Habilitações do Encarregado de Educação dos alunos**

<b>Habilitações do Encarregado de Educação</b>		
<b>frequências</b>		
1º Ciclo	79	15,0%
2º Ciclo	80	15,2%
3º Ciclo	141	26,9%
Secundário	146	27,8%
Bacharelato	15	2,9%
Licenciatura ou mais	64	12,2%
Total	525	100,0%

Podemos também analisar as habilitações dos encarregados de educação no gráfico de barras exposto a seguir.

Gráfico 5: Habilitações Académicas dos Encarregados de Educação dos alunos da amostra



Moda – Nível Secundário

Através da distribuição de respostas expressas, tanto na tabela como no gráfico, podemos observar relativamente às habilitações académicas do encarregado de educação dos respondentes, que o Ensino Secundário são as habilitações literárias mais representadas. Curiosamente, as percentagens são as mesmas para as respostas dos alunos que afirmam que os seus encarregados de educação têm como habilitação académica o 1º ciclo, 2º ciclo e ensino superior (15%).

Em Portugal a política dos sucessivos governos, no que diz respeito à alfabetização dos adultos, tem sido de promover a formação e continuidade de estudos, havendo uma grande oferta de possibilidades para elevar o nível de instrução. Esta amostra vai ao encontro dessas pretensões.

De acordo com os resultados divulgados pelo Instituto Nacional de Estatística no seu relatório definitivo sobre os Censos 2011, “Na última década a percentagem de população com o 9º ano aumentou cerca de 11pp.” (p.44) e “em 2011, cerca de

*2473194 indivíduos com 18 anos e mais possuía pelo menos o ensino secundário completo, o que representa cerca de 32% da população dessa faixa etária. Face a 2001, representa uma subida de 9 pp.” (p.45).*

Verificamos também, que na amostra em estudo, não há variações significativas das habilitações académicas do Encarregado de Educação segundo as reprovações dos respondentes (probabilidade observada= 0,26).

Seguidamente iremos continuar a apresentar, analisar e discutir os resultados da investigação efetuada, dando continuidade à análise dos itens que constam do questionário passado aos alunos.

Baseados no funcionamento do modelo mental- os quatro polos da decisão segundo LAVERGNE, já referido na parte teórica do nosso trabalho, o nosso questionário visa o conhecimento das representações e objetivos da escolha. Interessa, pois, neste estudo conhecer as representações que os alunos têm do ensino profissional aquando da decisão, os objetivos que traçam para a médio e longo prazo com a escolha feita e a importância que dão a aspetos como a aceitação pelos outros, de amizade, de autoimagem, status e autorrealização.

#### **4. Razões da escolha dos alunos pelo Ensino Profissional**

De acordo com o referido em cima, pretendemos conhecer as representações e percepções dos alunos sobre o ensino profissional que os levou à decisão por esta via de ensino para prosseguimento de estudos. As representações são encaradas como orientações para a relação do indivíduo com o mundo e com os outros indivíduos. Queremos, pois, desta forma, entender o modo como os alunos assumem as representações, sejam elas sociais, académicas ou económicas. É importante para o

nosso estudo compreendermos de que forma os alunos projetam no futuro as representações, ideias, sentidos comuns que têm da realidade no presente e qual a importância que atribuem a essas representações nas decisões que tomam.

#### 4.1. Razões da escolha do Ensino Profissional: distribuição das respostas

Para encontrar as razões da escolha do ensino profissional elaboramos uma questão (6. Quando te decidiste pelo ensino profissional, fizeste-o porque consideravas:) que estruturamos, posteriormente, em 6 itens, agrupados em 3 categorias: Razões académicas, razões sociais e razões económicas.

Obtivemos a seguinte distribuição de respostas para os itens apontados:

**Quadro 5: Razões da escolha do Ensino Profissional – distribuição das respostas**

Razão da escolha do ensino profissional (representações)	
1. Ser uma boa opção para acabar o 12º ano	289 55,2%
2. Ser mais fácil conseguir trabalho	98 18,7%
3. Conseguir ganhar dinheiro mais rapidamente	12 2,3%
4. Permitir concluir com mais facilidade o curso pretendido	71 13,5%
5. Dar mais possibilidade de conseguir trabalho útil na área onde vive	30 5,7%
6. Permitir ajudar financeiramente a família mais rapidamente	24 4,6%
Total	524 100,0%

Podemos concluir, de acordo com as distribuições das respostas apresentadas na tabela acima, que a maioria dos nossos respondentes consideram o ensino profissional como uma boa alternativa para prosseguimento de estudos até ao 12º ano. “Ser uma boa opção para acabar o 12º ano”, é a opinião assumida por mais de metade dos respondentes do estudo. Verifica-se também uma preocupação em escolher uma

via de ensino que lhe possibilite mais facilmente uma inserção no mercado de trabalho. Neste sentido, regista-se quase um quinto da opinião dos respondentes. E com bastante relevância, ainda cerca de 14% afirmam que o ensino profissional permite concluir com mais facilidade o curso pretendido. As restantes opções apresentam frequências baixas.

Estes resultados poderão fundamentar a existência de ponderação, por parte dos alunos, na escolha do ensino e do curso. Poderá indicar, também, a preocupação de, no ato de decidirem, terem a necessidade de analisar a possibilidade de no ensino profissional desenvolverem, enquanto estudantes, formas de se prepararem e tomarem conhecimento da realidade laboral no nosso país e daí preferirem um ensino mais prático e que lhes garanta uma qualificação profissional.

#### **4.2. Razões da escolha do Ensino Profissional: Recodificação**

Tal como já referimos anteriormente, com esta questão, que aponta para as razões da escolha do ensino, pretendemos identificar as representações que os alunos têm à entrada do ensino profissional. As respostas dadas a cada um dos itens do inquérito já foram apresentadas no ponto anterior.

De seguida procedemos à recodificação dos seis aspetos da questão da seguinte forma: consideramos razões académicas os itens “Ser uma boa opção para acabar o 12º ano” e “Permitir concluir com mais facilidade o curso pretendido”. Nas razões sociais consideramos os itens “Ser mais fácil conseguir trabalho” e “Dar mais possibilidade de conseguir trabalho útil na área onde vive”. Por fim, as razões económicas, os itens “Conseguir ganhar dinheiro mais rapidamente” e “Permitir ajudar financeiramente a família mais rapidamente”.

Atribuimos importância a estas três categorias para o estudo, baseado em LAVERGNE, em que o autor refere três grandes categorias de representações: as intelectuais, materiais e mentais. O autor afirma que *“num processo de decisão as imagens da realidade estão na base das soluções que se imaginam, da previsão das consequências, da probabilidade, da formulação de objetivos e de muitas outras coisas ainda”* (1983, p.45).

Na recodificação descrita anteriormente, quando agrupados os seis itens pelas categorias supracitadas, obtivemos os seguintes resultados:

**Quadro 6: Razões da escolha do Ensino Profissional – recodificações**

Razão da escolha do ensino profissional (representações)	
Académicas	360 68,7%
Sociais	128 24,4%
Económicas	36 6,9%
Total	524 100,0%

Do quadro apresentado após a recodificação e , de acordo com a chave de leitura, podemos afirmar que os motivos académicos são a principal razão apontada pelos respondentes na escolha do ensino profissional, seguidos dos motivos sociais. Apenas uma minoria dos alunos da amostra assume como principal razão de escolha motivos económicos.

Estes resultados parecem confirmar a mudança que se começa a verificar na comunidade escolar, em que desde cedo, os alunos querem aliar os conhecimentos teóricos do ensino às necessidades práticas da sociedade. E desta forma veem no

ensino profissional uma utilidade que conjuga o aprender com o saber fazer, tornando-se mais cedo membros ativos da sociedade. Por outro lado, a existência de formação em contexto real (estágios) serve de ponte entre o sistema de ensino e os mercados de trabalho, o que pode favorecer o acesso ao emprego. Julgamos, pois, que estes incentivos serão razões para explicar em parte os resultados deste quadro. Admitimos que estes resultados revelem as aspirações dos alunos a médio prazo. SANDRA MICHEL afirma sobre as aspirações no cruzamento do social e do individual, que: *“a capacidade de representação do futuro toma uma outra dimensão diferente da da imagem da obtenção de uma recompensa material (...) trata-se de projeções mais idealizadas, muito mais longínquas e muito mais fundamentais do que a imagem da recompensa; aquilo de que falamos diz respeito aos objetivos ideais que se projetam ao longo prazo e não são verdadeiramente factos a ser esperados. Trata-se das aspirações.”* (MICHEL, s/d, p.43).

#### **4.3. Variações das razões da escolha do Ensino Profissional segundo as características dos respondentes**

Neste ponto queremos analisar se existem variações das razões da escolha do ensino profissional segundo as características dos alunos.

Verificamos que não se registam variações significativas com as características dos respondentes segundo a idade, mas encontram-se variações estatisticamente significativas segundo o género e número de retenções, como podemos verificar no quadro que se apresenta:

**Quadro 7: Variações das razões na escolha do Ensino Profissional com o perfil dos respondentes**

<b>Razões da escolha do Ensino Profissional</b>	Género	Idade	Retenções
Graus de liberdade	1	2	1
$\chi^2$	3,87	3,45	5,24
Probabilidade Observada	0,05	0,18	0,02

Analizamos, em seguida, as variações da razão da escolha do ensino profissional segundo o género e histórico escolar.

Para a construção das tabelas de contingência usamos apenas os motivos académicos e os motivos sociais. Não usamos os motivos económicos uma vez que, aquando da recodificação, a sua frequência era bastante baixa. De seguida fizemos o respetivo tratamento estatístico por recurso ao teste de  $\chi^2$ .

#### 4.3.1 Variação das razões da escolha do Ensino Profissional segundo o género

A tabela de variação da razão da escolha do ensino profissional segundo o género mostra-nos os seguintes dados:

**Quadro 8: Variação das razões da escolha do ensino profissional segundo o género**

Género	Feminino	Masculino	TOTAL
Razão da escolha do ensino profissional			
Motivos Académicos	147 79%	213 71%	360 74%
Motivos Sociais	39 21%	89 29%	128 26%
TOTAL	186 100%	302 100%	488 100%

Graus de liberdade: 1  $\chi^2$  observado: 3,87 probabilidade observada: 0,05

Os resultados da tabela permitem-nos afirmar que rapazes e raparigas assumem maioritariamente serem os motivos académicos a razão pela qual escolheram o ensino profissional, mas são as raparigas quem mais o assumem.

Estes resultados não são completamente inesperados, dado que tradicionalmente, são as raparigas que demonstram obter melhores resultados académicos.

Analisemos agora a forma como a razão da escolha varia segundo o histórico escolar.

#### 4.3.2. Variação das razões da escolha do Ensino Profissional segundo o histórico escolar

Para analisarmos a variação das razões da escolha segundo as reprovações, consideramos as classes “Nunca Reprovaram” e “Reprovaram uma ou mais vezes”.

**Quadro 9: Variações da razão da escolha segundo o histórico escolar**

Razão escolha ensino profissional	Reprovações		TOTAL
	Nunca Reprovaram	Reprovaram uma ou mais vezes	
Motivos Académicos	131 <b>68%</b>	229 <b>78%</b>	360 <b>74%</b>
Motivos Sociais	62 <b>32%</b>	66 <b>22%</b>	128 <b>26%</b>
TOTAL	193 100%	295 100%	488 100%

Graus de liberdade: 1       $\chi^2$  observado: 5,24      probabilidade observada: 0,02

Neste caso, são os alunos que reprovaram uma ou mais vezes que assumem mais frequentemente terem escolhido o ensino profissional por motivos académicos, embora os alunos que nunca reprovaram também o assumam de forma maioritária.

Para um número elevado de alunos, a opção pela escola profissional baseia-se nos motivos académicos e parece ser uma alternativa para jovens que realizaram um percurso escolar mais atribulado (reorientação do percurso escolar ou que já frequentavam uma escola secundária). Os jovens quando escolhem um curso profissional afirmam que se decidem por tal para obter um diploma profissional e melhorar o seu nível escolar.

Estudos feitos por JOAQUIM AZEVEDO (1994, p.101) no início das escolas profissionais já davam indícios de resultados que apontavam para a procura por parte dos jovens das escolas profissionais com objetivo de ultrapassar percursos escolares acidentados e melhorar o nível de escolaridade. Cita ainda que *“não é o receio do percurso escolar da escola secundária que motiva a sua escolha, mas a busca de um bom lugar no mercado de emprego. (...) Os dados evidenciam que as escolas profissionais se constituíram, em parte, como uma nova oportunidade de formação que veio alargar e tornar mais efetiva a igualdade de oportunidades no acesso aos bens educativos”*.

Uma vez que os alunos têm de concluir estudos querem-no fazer recuperando o tempo perdido e ficando aptos a exercer uma profissão específica.

## **5. Objetivos dos alunos na escolha do Curso Profissional**

Tendo presente os quatros polos do funcionamento mental de LAVERGNE, abordamos no questionário a questão relacionada com os objetivos que os alunos traçam quando escolhem o curso profissional. Será agora sobre os principais objetivos de escolha que o nosso estudo irá prosseguir.

### 5.1. Objetivos dos alunos na escolha do Curso Profissional: distribuição de respostas

Para encontrar os objetivos dos alunos na escolha do curso profissional elaboramos a questão 7 (Escolheste o curso profissional com o objetivo de) que estruturamos em 8 itens, agrupados em 4 categorias, de acordo com a chave de leitura: Sociais/Oportunidades de Emprego, Materiais, Académicos e Pessoais/Menor Esforço.

Obtivemos a seguinte distribuição de respostas para os itens apresentados aos alunos no questionário:

**Quadro 10: Objetivos dos alunos na escolha do Curso – distribuição das respostas**

Escolha do curso profissional com o objetivo de:	
1. Ter uma formação que habilite para uma profissão qualificada	191 36,9%
2. Conseguir um meio de sustento familiar quando terminar o curso	23 4,4%
3. Ter uma formação mais prática	73 14,1%
4. Sentir maior motivação para estudar o tipo de matérias	22 4,3%
5. Ter um contacto mais direto com empresas e mercado de trabalho	63 12,2%
6. Ter forma de conseguir comprar mais rapidamente o que quer	5 1,0%
7. Ter possibilidades de seguir estudos no E. Superior na área pretendida	102 19,7%
8. Fazer o menor esforço possível para concluir o 12º ano	38 7,4%
Total	524 100,0%

O principal objetivo apontado pelos alunos no questionário que distribuímos é ter uma formação que os habilite no futuro a ter uma profissão qualificada. O segundo objetivo mais assumido relaciona-se com a possibilidade de prosseguir estudos no

Ensino Superior, cerca de um quinto dos respondentes. O terceiro motivo prende-se com a realidade de ter num curso profissional uma formação mais prática.

Estes resultados evidenciam que, por um lado, temos alunos que procuram uma formação mais específica e prática para que esta lhes dê mais vantagem na inserção do mundo do trabalho. Por outro lado, existe um segundo grupo cuja escolha é seguir estudos superiores numa determinada área. Contudo, estes alunos optam por iniciar este estudo recorrendo a um ensino técnico, nomeadamente ao ensino profissional.

## **5.2. Objetivos na escolha do Ensino Profissional: Recodificação**

Em seguida procedemos à recodificação destes 8 itens de resposta agrupados da seguinte forma: consideramos objetivos Sociais/Oportunidades de Emprego os itens “Ter uma formação que habilite para uma profissão qualificada” e “Ter um contacto mais direto com empresas e mercado de trabalho”. Nos objetivos Materiais, consideramos os itens “Conseguir um meio de sustento familiar quando terminar o curso” e “Ter forma de conseguir comprar mais rapidamente o que quer”. Os objetivos Académicos englobam os itens “Ter uma formação mais prática” e “Ter possibilidades de seguir estudos no ensino superior na área pretendida”. Por fim, os objetivos Pessoais/Menor Esforço agrupam os itens “Sentir maior motivação para estudar o tipo de matérias” e “Fazer o menor esforço possível para concluir o 12º ano”. Na recodificação, obtivemos os seguintes resultados.

**Quadro 11: Objetivos dos alunos na escolha do Curso – Recodificação**

Escolha do curso profissional com <b>objetivos</b> :	
Sociais/Oportunidades de Emprego	254 49,1%
Materiais	28 5,4%
Acadêmicos	175 33,8%
Pessoais/ Menor Esforço	60 11,6%
Total	517 100,0%

Verificamos que cerca de metade dos respondentes da amostra do nosso estudo considera os Objetivos Sociais/Oportunidades de Emprego como sendo os principais objetivos a ter em conta na escolha do curso. Concluimos que em segunda posição, destacam-se os objetivos académicos: cerca de um em cada três alunos assumem-no. Os objetivos materiais são aqueles que representam uma minoria na opção dos inquiridos.

Estes resultados poderão indicar que os alunos, ao escolherem o curso profissional que querem seguir, têm já em vista o que a sociedade precisa assim como as áreas em que a oferta de emprego seja uma realidade.

Para analisarmos a variação dos objetivos na escolha do curso segundo o histórico escolar e posteriormente segundo as habilitações académicas do encarregado de educação, consideramos apenas os objetivos Sociais/Oportunidades de Emprego, objetivos Acadêmicos e objetivos Pessoais/Menor Esforço. Os objetivos Materiais não serão considerados dado a sua frequência ser bastante baixa e por limitações ao uso do teste do  $\chi^2$ .

### 5.3. Variações dos objetivos na escolha do Curso Profissional segundo as características dos respondentes

O quadro seguinte permite-nos analisar a variação dos objetivos dos alunos na escolha do curso profissional com o género, idade, número de retenções e habilitações do encarregado de educação.

**Quadro 12: Variações dos objetivos segundo as características dos respondentes**

<b>Objetivos na escolha do Curso</b>	Género	Idade	Retenções	Habilitações E.E.
Graus de liberdade	2	4	2	6
$\chi^2$ observado	2,62	2,89	18	18,95
Probabilidade Observada	0,27	0,58	<0,01	<0,01

Verificamos que não se registam variações significativas dos objetivos na escolha do curso profissional com as características dos respondentes quanto ao género e idade, mas encontram-se variações estatisticamente significativas quanto ao número de retenções e habilitações académicas do encarregado de educação. Pelo que, nos pontos a seguir, iremos apresentar e analisar as tabelas de variação segundo o histórico escolar e segundo as habilitações académicas do encarregado de educação dos respondentes.

#### 5.3.1. Variação dos objetivos na escolha do Curso Profissional segundo o histórico escolar

Apresentamos seguidamente o quadro de variação dos objetivos na escolha do curso segundo o histórico escolar.

**Quadro 13: Variações dos objetivos segundo o histórico escolar**

Histórico Escolar	Nunca Reprovou	Reprovou uma ou mais vezes	TOTAL
Objetivos escolha do curso			
Objetivos Sociais/Oportunidades Emprego	86 44%	168 57%	254 52%
Objetivos Acadêmicos	92 47%	83 28%	175 36%
Objetivos Pessoais/Menor Esforço	18 09%	42 14%	60 12%
TOTAL	196 100%	293 100%	489 100%

Graus de liberdade: 2  $\chi^2$  observado: 18 probabilidade observada: <0,01

São os alunos que já reprovaram que assumem majoritariamente serem os objetivos Sociais/Oportunidades de Emprego que tiveram em conta aquando da escolha do curso; os alunos que nunca reprovaram são os que assumem mais frequentemente serem os objetivos Acadêmicos que tiveram relevância na escolha de curso.

Estes resultados não nos surpreendem, dado que os alunos com um percurso escolar com reprovações serão aqueles que mais rapidamente quererão ingressar no mundo do trabalho, tendo em conta o fator idade e até mesmo motivação e predisposição para o estudo.

### **5.3.2. Variações dos objetivos na escolha do Curso Profissional segundo as habilitações do encarregado de educação**

Apresentamos o quadro seguinte onde podemos analisar a variação dos objetivos na escolha do curso segundo as habilitações académicas do encarregado de educação do aluno.

**Quadro 14: Variações dos objetivos segundo as habilitações do Encarregado de Educação**

Habilitação encarregado educação	1º ciclo ou 2º ciclo	3º ciclo	Secundário	Bacharelato ou mais	TOTAL
Sociais/Oportunidades de Emprego	76 52%	66 54%	75 55%	29 40%	246 51%
Acadêmicos	42 29%	43 35%	50 36%	38 52%	173 36%
Pessoais/Menor Esforço	29 20%	13 11%	12 09%	6 08%	60 13%
TOTAL	147 100%	122 100%	137 100%	73 100%	479 100%

Graus de liberdade: 6  $\chi^2$  observado: 18,95 probabilidade observada: <0,01

Quando analisamos as variações dos objetivos na escolha do curso segundo as habilitações académicas dos encarregados de educação dos respondentes observamos que: enquanto a maioria dos alunos cujos encarregados de educação têm habilitações académicas até ao 12º ano assumem ter sido os objetivos Sociais/Oportunidades de Emprego os objetivos que mais pesaram na escolha do curso, são os alunos cujos encarregados de educação têm estudos superiores que assumem maioritariamente terem sido objetivos Acadêmicos os que os levaram à escolha do curso.

Uma explicação nossa para estes resultados poderá advir de que, os Encarregados de Educação com curso superior, têm consciência de que, eventualmente, o percurso dos filhos no ensino básico tenha sido conturbado, e escolhendo a via profissional para continuidade de estudos, possam ter mais garantias de sucesso e prosseguir estudos no ensino superior.

De seguida analisaremos o apoio que os alunos tiveram na escolha do curso profissional.

## 6. Tipo de apoio dos alunos na escolha do curso

Elaboramos no questionário do nosso estudo uma questão que aborda o tipo de apoio que os alunos tiveram na escolha do curso que frequenta. Tratava-se de uma questão aberta formulada da seguinte forma: “9. Que tipo de apoio tiveste na escolha do curso que frequentas?”. Depois de analisadas as respostas agrupamo-las segundo quatro categorias:

- Apoio familiar
- Apoio escolar
- Apoio de amigos
- Incentivo Próprio

No apoio familiar agrupamos todas as respostas que se referiam a membros da família; no apoio escolar, consideramos professores, direção e orientação vocacional; no apoio de amigos agrupamos respostas de amigos, conhecidos, namoradas/namorados e vizinhos. No incentivo próprio consideramos todas as respostas de decisão própria ou não ter apoio porque já sabiam as opções que queriam.

### 6.1. Tipo de apoio: distribuição das respostas

Depois de analisadas as respostas obtivemos o seguinte quadro de frequências:

**Quadro 15: Tipo de apoio na escolha do Curso – distribuição das respostas**

Tipo de apoio na escolha do curso	
Familiar	190 42,3%
Escolar	37 8,2%
Amigos	68 15,1%
Incentivo próprio	154 34,3%
Total	449 100,0%

No tipo de apoio que os alunos tiveram na altura de escolher o curso profissional, o apoio familiar é o mais assumido pelos alunos da nossa amostra logo seguido do incentivo próprio.

## 6.2. Variações do tipo de apoio segundo as características dos respondentes

O quadro seguinte mostra-nos as variações do tipo de apoio segundo as características dos alunos.

**Quadro 16: Variações do tipo de apoio segundo as características dos respondentes**

	Género	Idade	Retenções	Ano curricular
Graus de liberdade	3	6	3	6
$\chi^2$ observado	3,49	10,78	5,96	11,06
Probabilidade Observada	0,32	0,1	0,11	0,09

Este quadro das variações do tipo de apoio com as características dos respondentes mostra que não há variações estatisticamente significativas com nenhuma das características mencionadas no quadro.

## 7. Satisfação com o Curso que frequentam

A par da decisão de escolherem a via e curso profissional quisemos também conhecer o grau de satisfação dos alunos relativamente a determinados aspetos do curso, a saber: as relações com colegas, a utilidade das diferentes disciplinas, o horário e atuação dos professores. Após a decisão da escolha do curso por parte dos alunos, importa para o nosso trabalho conhecer se as aspirações e expectativas que os alunos depositam na altura da decisão, encontram efetivamente ao longo do curso. E neste caso, a experiência real que já estão a viver no curso, quer sejam iniciados ou

finalistas, permitir-nos-á caracterizar o grau de satisfação perante vários aspetos do curso. E desta forma, começamos por estudar a sua posição perante a questão Permanecer/Mudar de Curso, que será um dos primeiros indicadores de satisfação para o estudo.

Seguidamente construímos uma tipologia baseada em leituras do livro *Gestão das Motivações* de Sandra Michel, na abordagem do Desempenho, Satisfação e Implicação. A existência de progressos na vida dos alunos leva a uma melhoria nas suas relações com os outros; as condições de trabalho dadas aos alunos são os motivos principais de satisfação/insatisfação; a participação na construção do conhecimento e a informação sobre métodos de aprendizagem e objetivos a atingir permitirão ao aluno entender melhor a utilidade dos conteúdos que aprende.

Posto isto, criamos quatro categorias que consideramos que englobavam os principais para serem analisados numa escala de satisfação, a saber, essas categorias são: Relações/Convívio, Utilidade do Ensino, Atuação dos Professores e Condições de Ensino. Para cada uma delas iremos analisar as distribuições das respostas dos indicadores parcelares, indicadores agregados e variações segundo as características dos respondentes.

### **7.1. Permanecer/Mudar de Curso**

É nosso propósito saber a opinião dos alunos sobre a sua permanência ou não no curso que frequentam. Para isso construímos uma questão que lhes foi colocada da seguinte forma: “Se estivesses agora a escolher o curso, voltarias a fazer a mesma escolha?”. Esta questão indicar-nos-á o grau de satisfação que os alunos manifestam pelo curso em geral. Muitos estudos que se fazem sobre educação, nos seus inquéritos

apresentam esta questão. Nós baseamo-nos no estudo de TEIXEIRA, no seu caso uma pergunta dirigida aos professores.

### 7.1.1. Permanecer/Mudar: distribuição das respostas

No quadro que se segue encontramos a distribuição das respostas dadas pelos alunos da amostra:

**Quadro 17: Permanecer/ Mudar de Curso – distribuição das respostas**

Permanecer /Mudar de Curso	
Permanecer no Curso	403 75,3%
Mudar de Curso	132 24,7%
Total	535 100,0%

Verificamos, pelos valores da tabela, que uma esmagadora maioria dos alunos assume que escolheria o mesmo curso.

### 7.1.2. Variações Permanecer/Mudar de Curso segundo as características dos respondentes

O quadro seguinte das variações indica-nos que a questão Permanecer/Mudar de Curso varia apenas com o ano curricular em que os respondentes se encontram.

**Quadro 18: Variação de Permanecer/mudar de Curso segundo as características dos respondentes**

<b>Permanecer/Mudar de Curso</b>	Género	Idade	Retenções	Ano curricular
Graus de liberdade	1	2	1	2
$\chi^2$ observado	1,9	0,73	1,95	9,76
Probabilidade Observada	0,17	0,69	0,16	0,01

### 7.1.3. Variação Permanecer/Mudar de Curso segundo o ano curricular

O quadro seguinte mostra-nos o sentido da variação segundo o ano curricular.

**Quadro 19: Variação de Permanecer/Mudar de Curso segundo o ano curricular**

Ano Curricular Permanecer ou Mudar de Curso	1ºano	2ºano	3ºano	TOTAL
Permanecer	187 <b>82%</b>	127 <b>70%</b>	88 <b>71%</b>	402 <b>75%</b>
Mudar	41 <b>18%</b>	55 <b>30%</b>	36 <b>29%</b>	132 <b>25%</b>
TOTAL	228 100%	182 100%	124 100%	534 100%

Graus de liberdade: 2  $\chi^2$  observado: 9,76 probabilidade observada: 0,01

Os resultados obtidos permitem-nos concluir que os alunos que assumem mais frequentemente permanecer no curso são os que frequentam o 1º ano, ainda que tanto os do 2º ano como do 3º ano assumam em maioria absoluta também permanecer no curso.

## 7.2. Relações/Convívio

Para analisarmos o grau de satisfação relativamente às Relações/Convívio entre colegas e professores elaboramos na questão 10 dois indicadores: “10.1 O convívio com os colegas” e “10.5 A relação entre os professores e os alunos”. Estes dois indicadores permitem-nos observar a satisfação dos alunos relativamente ao convívio com os colegas com também a satisfação que manifestam na relação com os professores.

### 7.2.1. Relações/Convívio: indicadores parcelares

As distribuições das respostas dos respondentes que obtivemos para os indicadores parcelares supracitados foram:

**Quadro 20: Relações/Convívio - distribuição das respostas dos indicadores parcelares**

	Insatisfeito	Pouco Satisfeito	Razoavelmente Satisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito	Totais
<b>10.1. Convívio com os colegas</b>	5	25	72	254	175	531
	0,9%	4,7%	13,6%	47,8%	33,0%	100,0%
<b>10.5. Relação professor-aluno</b>	4	5	77	250	193	529
	0,8%	0,9%	14,6%	47,3%	36,5%	100,0%

Pela distribuição das respostas apresentadas no quadro dos indicadores parcelares podemos observar que a maioria das respostas se situa no nível do satisfeito e muito satisfeito da escala utilizada. Estes resultados não nos surpreendem de todo, dado que em escolas profissionais pequenas o ambiente predominante é aquele denominado de ambiente de “pequena família que se conhecem todos”.

### 7.2.2. Relações/Convívio: indicador agregado

A partir das respostas dadas por cada alunos aos itens “convívio com os colegas” e “relação professor-aluno”, fomos construir o indicador agregado Convívio, cuja distribuição de resultados consta no quadro que apresentamos a seguir, com a respetiva escala de codificação.

**Quadro 21: Relações/Convívio – indicador agregado**

<b>Agregado CONVÍVIO</b>		
	<b>FREQUÊNCIAS</b>	
Insatisfeito (2)	0	
(3)	2	0,4%
Pouco Satisfeito(4)	3	0,6%
(5)	6	1,1%
Razoavelmente Satisfeito(6)	33	6,3%
(7)	83	15,7%
Satisfeito(8)	171	32,4%
(9)	142	26,9%
Muito Satisfeito(10)	88	16,7%
Totais	528	100,0%

A maioria dos respondentes situa-se nos escalões satisfeito e muito satisfeito relativamente às relações de convívio na escola, também como já tínhamos constatado em cada um dos indicadores parcelares.

Dada a distribuição do indicador de Convívio nas análise seguintes iremos considerar três intervalos: escalão Razoavelmente Satisfeito ou Menos, [3;7], Satisfeito [8;8] e Muito Satisfeito [9;10].

### 7.2.3. Variações da Relações/Convívio segundo as caraterísticas dos respondentes

Podemos observar no quadro seguinte as variações do agregado Relações/Convívio segundo as caraterísticas dos respondentes: género, idade, histórico escolar, ano letivo a frequentar e habilitações académicas do encarregado de educação:

**Quadro 22: Variações da Relações/Convívio segundo as caraterísticas dos respondentes**

<b>Relação/Convívio</b>	Género	Idade	Retenções	Ano Curricular	Habilitações Enc. Educação
Graus de liberdade	2	4	2	4	6
$\chi^2$ observado	10,45	0,95	4,39	3,4	4,88
Prob. Observada	0,01	0,92	0,11	0,49	0,56

Verificamos que o indicador Convívio varia, apenas, com o género.

#### 7.2.4. Variações da Relações/Convívio segundo o género

Apresentamos no quadro que se segue os resultados da variação do Convívio com o género dos respondentes.

**Quadro 23: Variações da Relações/Convívio segundo o género**

Género	Feminino	Masculino	TOTAL
CONVÍVIO			
Razoavelmente Satisfeito ou menos [3,7]	62 <b>32%</b>	65 <b>20%</b>	127 <b>24%</b>
Satisfeito [8,8]	61 <b>31%</b>	110 <b>33%</b>	171 <b>32%</b>
Muito satisfeito [9,10]	73 <b>37%</b>	157 <b>47%</b>	230 <b>44%</b>
TOTAL	196 100%	332 100%	528 100%

Graus de liberdade: 2  $\chi^2$  observado: 10,45 probabilidade observada: 0,01

Pelos valores obtidos constatamos que os rapazes assumem maior satisfação do que as raparigas relativamente ao convívio escolar. Provavelmente esperava-se que fossem as raparigas a manifestar maior satisfação. No entanto, estes resultados vão ao encontro da nossa experiência profissional, em que verificamos que são os rapazes quem demonstram uma maior procura nos contactos com os professores e estabelecem melhores relações com os colegas.

#### 7.2.5. Variação das Relações/Convívio segundo Permanecer/Mudar de Curso

Para o nosso estudo consideramos importante conhecer de que forma varia a opinião dos alunos relativamente às quatro categorias de satisfação com a manifestação de permanecer ou mudar de curso. Isto é, iremos analisar as variações de Relações/Convívio segundo a vontade de Permanecer/Mudar de Curso; Utilidade

do Ensino segundo Permanecer/Mudar de Curso; Atuação dos professores segundo Permanecer/Mudar de Curso e Condições de Ensino segundo Permanecer/Mudar de Curso.

**Quadro 24: Variações da Relações/Convívio segundo Permanecer/Mudar de Curso**

Permanecer/Mudar de Curso CONVÍVIO	Permanecer	Mudar	TOTAL
Razoavelmente Satisfeito ou menos [3,7]	84 <b>21%</b>	43 <b>33%</b>	127 <b>24%</b>
Satisfeito [8,8]	125 <b>31%</b>	46 <b>35%</b>	171 <b>32%</b>
Muito Satisfeito [9,10]	189 <b>47%</b>	41 <b>32%</b>	230 <b>44%</b>
TOTAL	398 100%	130 100%	528 100%

Graus de liberdade: 2  $\chi^2$  observado: 12,04 probabilidade observada: <0,01

O quadro acima mostra-nos a variação da primeira categoria Relações/Convívio segundo Permanecer/Mudar de Curso.

Podemos verificar que são os alunos que assumem querer permanecer no curso que afirmam mais frequentemente estarem muito satisfeitos com as relações/convívio na escola.

### 7.3. Utilidade do Ensino

Para analisarmos o grau de satisfação relativamente à Utilidade do Ensino construímos dois indicadores: “10.2 A utilidade prática do Curso” e “10.6 A aquisição de conhecimento de cultura geral”. Com estes dois itens pretendemos observar a satisfação dos alunos no que se refere aos conceitos práticos e teóricos que aprendem e interpretação de saberes.

### 7.3.1. Utilidade do Ensino: indicadores parcelares

Podemos analisar seguidamente as frequências dos dois indicadores parcelares:

**Quadro 25: Utilidade do Ensino – distribuição das respostas dos indicadores parcelares**

	Insatisfeito	Pouco Satisfeito	Razoavelmente Satisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito	Totais
<b>10.2. Utilidade prática do Curso</b>	3	16	54	262	193	528
	0,6%	3,0%	10,2%	49,6%	36,6%	100,0%
<b>10.6. Aquisição de conhecimentos de cultura geral</b>	2	19	79	308	123	531
	0,4%	3,6%	14,9%	58,0%	23,2%	100,0%

De forma recorrente, voltamos a observar que em ambos os indicadores parcelares a grande maioria dos respondentes tende para a satisfação e muita satisfação no que concerne à utilidade prática do curso que frequentam e aquisição de conhecimentos gerais noutras disciplinas. Tratando-se do ensino profissional, que é prático, inovador, com contactos diretos com empresas, associações, fundações e estágios profissionais, estes resultados não apresentam surpresas para nós.

### 7.3.2. Utilidade do Ensino: indicador agregado

Prosseguimos agora com a construção do indicador agregado Utilidade do Ensino, cuja distribuição de respostas apresentamos a seguir:

**Quadro 26: Utilidade do Ensino –indicador agregado**

Agregado UTILIDADE DO ENSINO		
	FREQUÊNCIAS	
Insatisfeito (2)	2	0,4%
(3)	4	0,8%
Pouco Satisfeito(4)	15	2,8%
(5)	25	4,7%
Razoavelmente satisfeito(6)	81	15,3%
(7)	179	33,9%
Satisfeito(8)	145	27,5%
(9)	77	14,6%
Muito satisfeito(10)	528	100,0%
Totais		

A tabela mostra, como noutros indicadores já analisados, que a opinião dos alunos acerca da Utilidade do Ensino situa-se no satisfeito e muito satisfeito.

Seguidamente apresentamos a tabela de variações do indicador Utilidade do Ensino segundo as características dos respondentes.

### 7.3.3. Variações da Utilidade do Ensino segundo as características dos respondentes

Atendendo aos valores da probabilidade observada apresentados no quadro seguinte, constatamos que o indicador Utilidade do Ensino não varia com nenhuma das características que utilizamos.

**Quadro 27: Variações da Utilidade do Ensino segundo as características dos respondentes**

Utilidade do Ensino	Género	Idade	Retenções	Ano curricular	Habilitações Encarregado Educação
Graus de liberdade	2	4	2	4	6
$\chi^2$ observado	0,17	3,11	3,21	1,92	6,35
Probabilidade Observada	0,92	0,54	0,2	0,75	0,39

### 7.3.4. Variação da Utilidade do Ensino segundo Permanecer/Mudar de Curso

De forma análoga ao que já foi feito relativamente à categoria Relações/Convívio, quisemos também estudar a variação da Utilidade do Ensino segundo Permanecer/Mudar de Curso.

**Quadro 28: Variações da Utilidade do Ensino segundo Permanecer/Mudar de Curso**

Permanecer/Mudar de Curso UTILIDADE DO ENSINO	Permanecer	Mudar	TOTAL
Razoavelmente Satisfeito ou menos [3,7]	71 <b>18%</b>	56 <b>43%</b>	127 <b>24%</b>
Satisfeito [8,8]	134 <b>34%</b>	45 <b>35%</b>	179 <b>34%</b>
Muito Satisfeito [9,10]	193 <b>48%</b>	29 <b>22%</b>	222 <b>42%</b>
TOTAL	398 100%	130 100%	528 100%

Graus de liberdade: 2  $\chi^2$  observado: 41,95 probabilidade observada: <0,01

Verificamos, tal como nas Relações/Convívio, que são os alunos que assumem permanecer no curso que afirmam uma maior satisfação com a utilidade do ensino.

## 7.4. Atuação dos Professores

Dada a importância que os professores têm sobre a preparação dos alunos, quisemos saber como é que os alunos viam a atuação dos seus professores.

### 7.4.1. Atuação dos Professores: indicadores parcelares

Quisemos saber o que os alunos pensam sobre dois aspetos: “O domínio que os professores têm das matérias que ensinam” e “O modo como os professores e a

disponibilidade para explicarem de novo quando os alunos não entendem”. Queremos analisar a satisfação dos alunos quanto à forma como os professores expõem a matéria e a disponibilidade para apoiar-los nas dificuldades, dúvidas e novos esclarecimentos.

Apresentamos a distribuição das respostas dadas a cada um dos itens do indicador Atuação dos Professores:

**Quadro 29: Atuação dos Professores – distribuição das respostas dos indicadores parcelares**

	Insatisfeito	Pouco Satisfeito	Razoavelmente Satisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito	Totais
<b>10.3. O domínio que os professores têm das matérias</b>	1	16	74	261	177	529
	0,2%	3,0%	14,0%	49,3%	33,5%	100,0%
<b>10.7. Disponibilidade dos professores para explicar de novo</b>	8	15	65	242	202	532
	1,5%	2,8%	12,2%	45,5%	38,0%	100,0%

Voltamos a observar pelos valores expressos na tabela que, em ambos os indicadores parcelares, a grande maioria dos respondentes tende para a satisfação e muita satisfação relativamente ao domínio que os professores têm da matéria, bem como da disponibilidade que demonstram ter para esclarecimentos .

#### **7.4.2. Atuação dos Professores: indicador agregado**

A partir das respostas dadas aos itens anteriores calculamos o indicador agregado cuja distribuição apresentamos a seguir:

**Quadro 30: Atuação dos Professores – indicador agregado**

<b>10 Agregado ATUAÇÃO DOS PROFESSORES</b>		
	FREQUÊNCIAS	
Insatisfeito (2)		
(3)	3	0,6%
Pouco Satisfeito (4)	6	1,1%
(5)	10	1,9%
Razoavelmente Satisfeito(6)	45	8,5%
(7)	55	10,4%
Satisfeito(8)	166	31,4%
(9)	126	23,8%
Muito Satisfeito(10)	118	22,3%
Totais	529	100,0%

Pela distribuição de resultados verificamos que a maioria das respostas se situa acima do ponto intermédio da escala, que é seis. Com estes resultados verificamos que a maioria dos alunos mostra-se satisfeito ou muito satisfeito com os seus professores no que concerne a esclarecimentos, apoios e exposição dos conteúdos.

Iremos analisar de seguida as variações da Atuação dos Professores segundo as características dos respondentes.

Usaremos os seguintes intervalos:  $[3,7]$  razoavelmente satisfeito ou menos;  $[8,8]$  satisfeito e  $[9,10]$  muito satisfeito, para efeitos de análise das eventuais variações.

#### **7.4.3. Variações da Atuação dos Professores segundo as características dos respondentes**

Apresentamos o quadro das variações da atuação dos professores segundo as características dos respondentes.

**Quadro 31: Variação da Atuação dos Professores segundo as características dos respondentes**

<b>Atuação dos Professores</b>	Género	Idade	Retenções	Ano curricular	Habilitações Enc. Educação
Graus de liberdade	2	4	2	4	6
$\chi^2$ observado	10,99	2,8	3,82	1,25	5,18
Prob. Observada	<0,01	0,59	0,15	0,87	0,52

Pelos valores da probabilidade observada verificamos que o indicador Atuação dos Professores só apresenta variações estatisticamente significativas com o género.

#### 7.4.4. Variações da Atuação dos Professores segundo o género

**Quadro 32: Variações da Atuação dos professores segundo o género**

Género	Feminino	Masculino	TOTAL
ATUAÇÃO DOS PROFESSORES			
Razoavelmente Satisfeito ou menos [3,7]	31 <b>16%</b>	88 <b>27%</b>	119 <b>22%</b>
Satisfeito [8,8]	60 <b>30%</b>	106 <b>32%</b>	166 <b>31%</b>
Muito Satisfeito [9,10]	107 <b>54%</b>	137 <b>41%</b>	244 <b>46%</b>
TOTAL	198 100%	331 100%	529 100%

Graus de liberdade: 2  $\chi^2$  observado: 10,99 probabilidade observada: <0,01

São, de novo, as raparigas que assumem maior satisfação quanto à atuação dos professores. Este resultado estava nas nossas expectativas, pelo perfil, que, de forma geral, as raparigas apresentam perante os estudos e as dúvidas. Supomos que, dado que as raparigas habitualmente estudam com mais regularidade do que os rapazes,

também conseguem acompanhar melhor as matérias nas aulas, pelo que a opinião delas é mais favorável à apreciação dos professores no domínio das matérias.

Apresentamos de seguida a variação da Atuação dos Professores segundo Permanecer/Mudar de curso.

#### 7.4.5. Variação da Atuação dos Professores segundo Permanecer/Mudar de Curso

E tal como temos verificado nos anteriores quadros de variação das categorias de satisfação segundo Permanecer/Mudar de curso, também neste quadro, verificamos que são os alunos que afirmam querer permanecer no curso que mais assumem a satisfação pela atuação dos seus professores, conforme resultados do quadro abaixo.

**Quadro 33: Variações da Atuação dos professores segundo Permanecer/Mudar de Curso**

Permanecer/Mudar de Curso ATUAÇÃO DOS PROFESSORES	Permanecer	Mudar	TOTAL
Razoavelmente Satisfeito ou menos [3,7]	70 <b>18%</b>	49 <b>37%</b>	119 <b>22%</b>
Satisfeito [8,8]	128 <b>32%</b>	38 <b>29%</b>	166 <b>31%</b>
Muito Satisfeito [9,10]	200 <b>50%</b>	44 <b>34%</b>	244 <b>46%</b>
TOTAL	398 100%	131 100%	529 100%

Graus de liberdade: 2  $\chi^2$  observado: 23,45      probabilidade observada: <0,01

#### 7.5. Condições de Ensino

Os jovens quando vão para a escola, quer seja profissional ou do ensino regular esperam conhecer as condições de trabalho em que vão desenvolver o seu estudo e os seus projetos e cada vez são mais críticos relativamente a aspetos como

avaliação e o horário de aulas. No ensino profissional a avaliação é modular, tendo cada módulo os critérios definidos pelos professores e que serão, com certeza, do conhecimento dos alunos. No que diz respeito aos horários, é-lhes dado um horário muito similar a um horário laboral e de acordo com a legislação em vigor, no que concerne ao número de horas diárias e carga horária anual. Propusemo-nos então inquirir os alunos sobre o grau de satisfação quanto a estas duas condições de trabalho: horário e avaliação.

### 7.5.1. Condições de Ensino: indicadores parcelares

As respostas que obtivemos foram as seguintes:

**Quadro 34: Condições de Ensino – distribuição das respostas dos indicadores parcelares**

	Insatisfeito	Pouco Satisfeito	Razoavelmente Satisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito	Totais
<b>10.4. O horário</b>	53	103	151	165	57	529
	10,0%	19,5%	28,5%	31,2%	10,8%	100,0%
<b>10.8. O sistema de avaliação</b>	5	22	104	297	103	531
	0,9%	4,1%	19,6%	55,9%	19,4%	100,0%

Relativamente ao primeiro indicador parcelar “Horário” verificamos que a maioria das respostas dividem-se pela escala do razoavelmente satisfeito ou menos. Verifica-se um descontentamento dos alunos quanto ao horário que lhes é atribuído. Quanto ao sistema de avaliação a maioria dos alunos assume estar satisfeito.

Seguidamente a partir das respostas obtidas em cada um dos indicadores parcelares, “Horário” e “Sistema de Avaliação”, calculamos o indicador agregado denominado Condições de Trabalho. Apresentamos o quadro no ponto seguinte do nosso trabalho.

### 7.5.2. Condições de Ensino: indicador agregado

Quadro 35: Condições de Ensino – indicador agregado

Agregado CONDIÇÕES DE ENSINO		
	FREQUÊNCIAS	
Insatisfeito (2)	3	0,6%
(3)	7	1,3%
Pouco Satisfeito(4)	13	2,5%
(5)	62	11,7%
Razoavelmente satisfeito(6)	107	20,3%
(7)	121	22,9%
Satisfeito(8)	133	25,2%
(9)	58	11,0%
Muito Satisfeito(10)	24	4,5%
Totais	528	100,0%

Os valores da tabela mostram que os alunos assumem estarem razoavelmente satisfeitos ou satisfeitos com as Condições de Ensino.

Para o estudo de eventuais variações, construímos os seguintes intervalos:

[2,5] Insatisfeito; [6,7] Razoavelmente Satisfeito e [8,10] Muito Satisfeito.

### 7.5.3. Variações das Condições de Ensino segundo as características dos respondentes

Quadro 36: Variações das Condições de Ensino segundo as características dos respondentes

Condições de Ensino	Género	Idade	Retenções	Ano curricular	Habilitação Enc. Educação
Graus de liberdade	2	4	2	4	6
$\chi^2$ observado	8	2,13	10,01	2,88	7,59
Probabilidade Observada	0,02	0,71	0,01	0,58	0,27

Verificamos pela tabela acima que o indicador agregado Condições de Trabalho apresenta variações estatisticamente significativas com o género e histórico escolar dos respondentes.

Nos dois pontos seguintes iremos analisar a variação das Condições de Ensino segundo o género dos respondentes e o seu histórico escolar.

#### 7.5.4. Variação das Condições de Ensino segundo o género

**Quadro 37: Variação das Condições de Ensino segundo o género**

Género	Feminino	Masculino	TOTAL
CONDIÇÕES DE ENSINO			
Insatisfeito [2,5]	23 <b>12%</b>	62 <b>19%</b>	85 <b>16%</b>
Razoavelmente Satisfeito [6,7]	99 <b>50%</b>	129 <b>39%</b>	228 <b>43%</b>
Muito Satisfeito [8,10]	75 <b>38%</b>	140 <b>42%</b>	215 <b>41%</b>
TOTAL	197 100%	331 100%	528 100%

Graus de liberdade: 2     $\chi^2$  observado: 8    probabilidade observada: 0,02

Observamos que são os rapazes que assumem maior satisfação relativamente às Condições de Ensino, como simultaneamente, e curiosamente, também assumem maior insatisfação.

### 7.5.5. Variação das Condições de Ensino segundo o histórico escolar

**Quadro 38: Variação das Condições de Ensino segundo o histórico escolar**

Histórico Escolar CONDIÇÕES DE ENSINO	Nunca Reprovou	Reprovou uma ou mais vezes	TOTAL
Insatisfeito [2,5]	21 <b>10%</b>	64 <b>20%</b>	85 <b>16%</b>
Razoavelmente Satisfeito [6,7]	101 <b>49%</b>	127 <b>40%</b>	228 <b>43%</b>
Muito Satisfeito [8,10]	86 <b>41%</b>	129 <b>40%</b>	215 <b>41%</b>
TOTAL	208 100%	320 100%	528 100%

Graus de liberdade: 2  $\chi^2$  observado: 10,01 probabilidade observada: 0,01

São os alunos que já reprovaram que assumem maior insatisfação relativamente às condições de ensino.

### 7.5.6. Variação das Condições de Ensino segundo Permanecer/Mudar de Curso

Apresentamos o quadro de variação das Condições de Ensino segundo Permanecer/Mudar de Curso:

**Quadro 39: Variação das Condições de Ensino segundo Permanecer/Mudar de Curso**

Permanecer/Mudar de Curso CONDIÇÕES DE ENSINO	Permanecer	Mudar	TOTAL
Insatisfeito [2,5]	51 <b>13%</b>	34 <b>26%</b>	85 <b>16%</b>
Razoavelmente Satisfeito [6,7]	164 <b>41%</b>	64 <b>49%</b>	228 <b>43%</b>
Muito Satisfeito [8,10]	182 <b>46%</b>	33 <b>25%</b>	215 <b>41%</b>
TOTAL	397 100%	131 100%	528 100%

Graus de liberdade: 2  $\chi^2$  observado: 22,13 probabilidade observada: <0,01

E de forma idêntica às restantes variações, são os alunos que afirmam querer ficar no curso que frequentam que mais assumem a sua satisfação pelas condições de ensino que existem na sua escola.

Verificamos, pois, a partir dos quatro quadros de variação das diferentes categorias de satisfação segundo permanecer/mudar de curso, a tendência dos alunos que afirmam querer permanecer no curso assumirem de uma forma muito vincada a satisfação perante o curso que frequentam.

## **8. Necessidades**

Para estudar as necessidades que os alunos têm em conta na escolha do curso profissional elaboramos a questão 8 (Quando escolheste a via do ensino profissional e curso, que importância atribuíste aos seguintes aspetos:).

Esta questão foi elaborada baseada nas leituras sobre a motivação, designadamente sobre a Pirâmide de Maslow que traduz as necessidades humanas. No sentido de averiguar a importância que os alunos atribuem a determinadas necessidades na vida deles, decidimos escolher de entre um conjunto vasto que a pirâmide apresenta no nível secundário, necessidades como: aceitação, amizade, autoimagem profissional, necessidade de status e autorrealização. Escolhidas por nós as necessidades que queríamos trabalhar e serem objeto de estudo no inquérito, agrupamo-la em três grandes necessidades, de acordo com a denominação atribuída por Maslow, a saber : Necessidades Sociais, Necessidades de Estima e Necessidades de Realização Pessoal. No que concerne às Necessidades Sociais, indicamos a aceitação e a amizade; para as Necessidades de Estima, consideramos a autoimagem

profissional e necessidade de status e, por último, na Realização Pessoal elaboramos itens de autorrealização.

## 8.1. Necessidades Sociais

O ser humano para se sentir completo, para além de realizar um conjunto básico de necessidades diárias, precisa de satisfazer necessidades secundárias, que lhe trazem bem estar. Bem estar esse, que poderá não ser só físico, mas sobretudo, emocional e de equilíbrio. O homem é um ser em relação com outros. Ao conviver num grupo de amigos, num grupo escolar, de trabalho, surgem no seu íntimo vontades intrínsecas de amizade e aceitação. Serão estes os dois indicadores sobre os quais nos iremos debruçar: a aceitação e a amizade como Necessidades Sociais e analisar o grau de importância que os inquiridos lhe atribuíram enquanto membros de um grupo.

### 8.1.1. Aceitação: indicadores parcelares

No estudo do indicador ACEITAÇÃO, e de acordo com a chave de leitura elaborada, agrupamos dois itens: “8.1. Saber que me vou integrar bem no grupo” e “8.6. Sentir que sou aceite pelos meus companheiros fora da escola”. Pretendemos com estes dois itens analisar a importância atribuída à aceitação no grupo. Os resultados observam-se no quadro seguinte:

**Quadro 40: Aceitação - distribuição das respostas dos indicadores parcelares**

	Nada Importante	Pouco Importante	Razoavelmente Importante	Importante	Muito Importante	Totais
<b>8.1. Integração no grupo</b>	29	52	115	217	117	530
	5,5%	9,8%	21,7%	40,9%	22,1%	100,0%
<b>8.6. Aceitação pelos colegas fora da escola</b>	55	63	120	197	94	529
	10,4%	11,9%	22,7%	37,2%	17,8%	100,0%

Analisando as distribuições das respostas verificamos que a maioria dos respondentes assume que é importante ou muito importante a sua integração no grupo (63%), bem como também afirmam, em maioria, que é importante ou muito importante a sua aceitação pelos colegas fora da escola (55%).

#### 8.1.1.1. Aceitação: indicador agregado

Apresentamos o quadro de frequências obtidas para o indicador agregado aceitação:

**Quadro 41: Aceitação - indicador agregado**

<b>8 Agregado ACEITAÇÃO</b>		
	FREQUÊNCIAS	
Nada Importante (2)	21	4,0%
(3)	15	2,8%
Pouco Importante (4)	22	4,2%
(5)	43	8,2%
Razoavelmente Importante(6)	83	15,7%
(7)	84	15,9%
Importante(8)	147	27,9%
(9)	58	11,0%
Muito Importante (10)	54	10,2%
Totais	527	100,0%

Pela distribuição de resultados verificamos que, como era esperado, a maioria das respostas se situa acima do ponto intermédio da escala. Para análise das variações da aceitação segundo as características dos respondentes construímos três intervalos:

[2,6] - escala de classificação de razoavelmente importante ou menos;

[7,8]- escala de classificação de importante;

[9,10]- escala de classificação de muito importante.

### 8.1.1.2. Variações da Aceitação segundo as características dos respondentes

O quadro seguinte indica-nos as variações do agregado aceitação segundo as características dos respondentes:

**Quadro 42: Variações da Aceitação segundo as características dos respondentes**

<b>Aceitação</b>	Género	Idade	Retenções	Ano curricular
Graus de liberdade	2	4	2	4
$\chi^2$ observado	2,91	8,05	3,2	6,39
Probabilidade Observada	0,23	0,09	0,2	0,17

Verificamos que o valor aceitação não apresenta variações estatisticamente significativas com nenhuma das características dos respondentes. Podemos desta forma concluir que existe uma homogeneidade nas distribuições das opiniões segundo o género, idade, retenções e ano curricular.

### 8.1.2. Amizade: indicadores parcelares

A amizade é um dos sentimentos que em qualquer grupo, com a convivência e trabalho, deveria ser fortalecido de forma a tornar mais agradável a atividade que se desenvolve no seio do grupo.

No estudo do indicador AMIZADE, pretendemos com os itens criados no questionário indagar a importância que os inquiridos atribuem à amizade com os colegas fora e dentro da escola. Para tal estudo, agrupamos dois itens: “8.2. Esperar compreensão porque a escola profissional tem em conta as necessidades dos alunos” e “8.7. Poder continuar a ter contacto com os amigos”.

Os resultados obtidos observam-se na seguinte tabela:

**Quadro 43: Amizade - distribuição das respostas dos indicadores parcelares**

	Nada Importante	Pouco Importante	Razoavelmente Importante	Importante	Muito Importante	Totais
<b>8.2. Esperar compreensão porque a escola profissional tem em conta as necessidades dos alunos</b>	20	41	145	245	77	528
	3,8%	7,8%	27,5%	46,4%	14,6%	100,0%
<b>8.7. Poder continuar a ter contacto com os amigos</b>	44	58	107	204	117	530
	8,3%	10,9%	20,2%	38,5%	22,1%	100,0%

Analisando as distribuições das respostas verificamos que a maioria dos respondentes assume que é importante ou muito importante a Escola ter compreensão pelas necessidades dos alunos (61%), bem como também afirmam, em maioria, que é importante ou muito importante continuar a ter contacto com os amigos (60,6%).

#### 8.1.2.1. Amizade: indicador agregado

Após a distribuição de cada um dos indicadores apresentados, de seguida procedemos à construção do indicador agregado. O quadro de distribuição obtido para o indicador agregado AMIZADE é a seguinte:

**Quadro 44: Amizade – indicador agregado**

<b>8 Agregado Amizade</b>		
	FREQUÊNCIAS	
Nada importante (2)	10	1,9%
(3)	12	2,3%
Pouco importante (4)	25	4,8%
(5)	46	8,7%
Razoavelmente Importante (6)	74	14,1%
(7)	94	17,9%
Importante (8)	143	27,2%
(9)	93	17,7%
Muito importante (10)	29	5,5%
Totais	526	100,0%

Pela distribuição de resultados verificamos que, à semelhança do agregado ACEITAÇÃO, também no agregado AMIZADE, a tendência na distribuição é para o importante e muito importante. A maioria das respostas dos alunos se situa acima do ponto intermédio da escala.

Construímos três intervalos para o cálculo de eventuais variações significativas: [2,6] - escala de classificação de razoavelmente importante ou menos; [7,8]- escala de classificação de importante; [9,10]- escala de classificação de muito importante.

#### 8.1.2.2. Variações da AMIZADE segundo as características dos respondentes

Podemos analisar seguidamente as variações do agregado AMIZADE segundo as características dos respondentes, nomeadamente, género, idade, histórico escolar e ano letivo a frequentar:

**Quadro 45: Variações da Amizade segundo as características dos respondentes**

<b>Amizade</b>	<b>Género</b>	<b>Idade</b>	<b>Retenções</b>	<b>Ano curricular</b>
Graus de liberdade	2	4	2	4
$\chi^2$ observado	1,33	2,73	4,95	8,59
Probabilidade Observada	0,51	0,6	0,08	0,07

Verificamos que o valor AMIZADE não apresenta variações estatisticamente significativas com nenhuma das características dos respondentes.

## **8.2. Necessidades de Estima**

Os alunos ao longo do seu percurso escolar, e não só, tendem a avaliarem-se, a auto apreciar o seu trabalho e atitudes, a desenvolverem mecanismos que os levem a ter mais confiança nas atividades que realizam, nas relações que mantêm e nos contactos que estabelecem. Estes aspetos referidos são definidos como Necessidades de Estima. E satisfazer estas necessidades de estima conduz o aluno à autoconfiança, ao prestígio, ao status e a adequar-se a novas situações que podem culminar na aprovação social, admiração e respeito por parte dos outros membros do grupo.

Nos pontos seguintes deste trabalho vamos analisar a distribuição das respostas dadas pelos alunos a questões que envolveram os conceitos de Autoimagem Profissional e Necessidades de Status. Esta análise será feita numa perspetiva da importância que os alunos atribuem a estas necessidades na sua vida escolar e, nomeadamente, na escolha do curso que pretenderam seguir.

### **8.2.1. Autoimagem Profissional: indicadores parcelares**

No estudo do indicador AUTOIMAGEM PROFISSIONAL, agrupamos dois itens: “8.3. Achar que sou capaz de realizar um bom trabalho” e “8.8. Sentir confiança no trabalho a realizar”. Queremos, pois indagar, com as respostas a estes dois itens a importância atribuída pelos inquiridos à imagem que eles têm de si próprios e do trabalho que realizam, bem como a autoconfiança com que desenvolvem as atividades que lhes são propostas, a segurança com que realizam as tarefas. A tabela destes dois indicadores parcelares que se obteve traduzem os seguintes resultados:

**Quadro 46: Autoimagem Profissional - distribuição das respostas dos indicadores parcelares**

	Nada Importante	Pouco Importante	Razoavelmente Importante	Importante	Muito Importante	Totais
<b>8.3. Capacidade de realizar um bom trabalho</b>	2	5	46	226	251	530
	0,4%	0,9%	8,7%	42,6%	47,4%	100,0%
<b>8.8. Confiança no trabalho a realizar</b>	2	14	37	208	270	531
	0,4%	2,6%	7,0%	39,2%	50,8%	100,0%

Pela distribuição das respostas apresentadas no quadro podemos constatar que, em ambos os itens indicados, a maioria das respostas dadas pelos alunos situa-se no grau de importante ou muito importante. Somadas as percentagens destes dois graus (importante e muito importante) em cada um dos aspetos abordados, curiosamente, podemos observar uma percentagem de 90%, o que traduz bem a forma, por um lado, como os alunos encaram a necessidade de sentirem confiança no trabalho, terem noção das capacidades que têm e podem desenvolver e por, outro lado, a importância que atribuem à estima, ao reconhecimento e autoconfiança.

#### **8.2.1.1. Autoimagem profissional: indicador agregado**

A partir das respostas que cada aluno deu aos dois indicadores referidos no quadro anterior, calculamos o indicador agregado denominado AUTOIMAGEM PROFISSIONAL, cuja distribuição apresentamos a seguir:

**Quadro 47: Autoimagem Profissional – indicador agregado**

<b>8 Agregado AUTOIMAGEM PROFISSIONAL</b>		
	FREQUÊNCIAS	
Nada Importante (2)		
(3)	3	0,6%
Pouco Importante(4)	1	0,2%
(5)	8	1,5%
Razoavelmente importante(6)	17	3,2%
(7)	40	7,6%
Importante (8)	140	26,5%
(9)	136	25,7%
Muito importante (10)	184	34,8%
Totais	529	100,0%

Sendo o ponto médio teórico desta escala o valor seis, podemos observar que a maioria das opiniões dos alunos se situam acima deste ponto (94,6%). Efetivamente, estes dados mostram que os alunos atribuem muita importância à autoimagem profissional, apreciam serem reconhecidos pelo trabalho que desenvolvem, pelas capacidades que desenvolvem ao longo dos projetos que abraçam. E quando há sucesso, a tendência é considerar-se como fazendo parte desse sucesso. Acontecimentos positivos ficarão de certa forma ligados às suas boas capacidades e aptidões, o que lhes confere orgulho e confiança.

Os intervalos construídos para as análises seguintes, de acordo com as distribuições das respostas obtidas foram: [3,7] com a denominação de razoavelmente importante ou menos; [8,8] denominado importante e o intervalo [9,10] denominado muito importante. Procedemos de seguida ao estudo das variações do agregado AUTOIMAGEM PROFISSIONAL segundo as características dos respondentes do nosso estudo.

### 8.2.1.2. Variações da Autoimagem Profissional segundo as características dos respondentes

As variações do agregado autoimagem profissional segundo as características dos respondentes: género, idade, histórico escolar e ano letivo a frequentar, encontram-se registadas no quadro seguinte:

**Quadro 48: Variações da Autoimagem Profissional segundo as características dos respondentes**

<b>Autoimagem Profissional</b>	Género	Idade	Retenções	Ano curricular
Graus de liberdade	2	4	2	4
$\chi^2$ observado	9,16	2,49	4,41	1,96
Probabilidade Observada	0,01	0,65	0,11	0,74

Verifica-se variação estatisticamente significativa da Autoimagem Profissional, apenas, segundo o género.

### 8.2.1.3. Variação da Autoimagem Profissional segundo o género

Este quadro vai permitir-nos analisar de que forma varia a autoimagem profissional segundo os rapazes e raparigas da nossa amostra.

**Quadro 49: Variação da Autoimagem Profissional segundo o género**

Género	Feminino	Masculino	TOTAL
AUTOIMAGEM PROFISSIONAL			
Razoavelmente Importante ou menos [3,7]	17 <b>09%</b>	52 <b>16%</b>	69 <b>13%</b>
Importante [8,8]	46 <b>23%</b>	94 <b>28%</b>	140 <b>26%</b>
Muito Importante [9,10]	135 <b>68%</b>	185 <b>56%</b>	320 <b>60%</b>
TOTAL	198 100%	331 100%	529 100%

Graus de liberdade: 2       $\chi^2$  observado: 9,16      probabilidade observada: 0,01

Pelos dados apresentados, rapazes e raparigas, maioritariamente, assumem ser muito importante a Autoimagem profissional, sendo, no entanto, as raparigas quem o assume mais.

Podemos tentar explicar estes resultados tendo em conta que, ao longo dos tempos, as mulheres foram assumindo papéis importantes nos grupos e na sociedade em geral, o que torna importante para o sucesso delas enquanto profissionais, assumirem uma postura de confiança, capacidade, apreciação, de força e poder.

### 8.2.2. Necessidade de Status: indicadores parcelares

Prosseguimos agora procurando recolher elementos sobre a Necessidade de Status que os jovens procuram dentro e fora de um grupo de trabalho ou de amigos. Para analisarmos este indicador Necessidade de Status, construímos no questionário dois itens: “8.4. Sentir que os outros me respeitam” e “8.9. Julgar que o curso que escolhi me permitirá ter uma profissão prestigiada”. Apresentamos seguidamente o quadro da distribuição de respostas de cada um dos indicadores parcelares:

**Quadro 50: Necessidade de Status - distribuição das respostas dos indicadores parcelares**

	Nada Importante	Pouco Importante	Razoavelmente Importante	Importante	Muito Importante	Totais
<b>8.4. Sentir que os outros me respeitam</b>	20	40	92	213	166	531
	3,8%	7,5%	17,3%	40,1%	31,3%	100,0%
<b>8.9. Possibilidade ter uma profissão prestigiada</b>	4	20	70	186	252	532
	0,8%	3,8%	13,2%	35,0%	47,4%	100,0%

Tal como nos resultados anteriores relativamente aos outros indicadores já estudados, as distribuições das respostas dadas pelos alunos continuam a tender para a importância ou muito importância em cada um dos itens apresentados. Consideram importante que os outros o respeitem pelo curso escolhido apresenta uma percentagem de 71,4%, bem como “possibilidade de ter uma profissão prestigiada pelo curso que frequentam” regista 82,4%.

### 8.2.2.1. Necessidade de Status: indicador agregado

Construído o indicador agregado Necessidade de Status, apresentamos a distribuição de frequências obtida, cujos resultados evidenciam tal como tem sido recorrente em tabelas anteriores, que as distribuições de respostas recaem para a zona da importância e muito importância.

**Quadro 51: Necessidade de Status- indicador agregado**

<b>8 Agregado NECESSIDADE DE STATUS</b>		
	FREQUÊNCIAS	
Nada importante (2)	3	0,6%
(3)	2	0,4%
Pouco importante(4)	5	0,9%
(5)	21	4,0%
Razoavelmente importante (6)	57	10,7%
(7)	60	11,3%
Importante (8)	142	26,7%
(9)	134	25,2%
Muito importante (10)	107	20,2%
Totais	531	100,0%

### 8.2.2.2. Variações da Necessidade de Status segundo as características dos respondentes

O quadro seguinte mostra-nos as variações do agregado Necessidade de Status segundo as características dos respondentes: género, idade, histórico escolar e ano letivo a frequentar:

**Quadro 52: Variações da Necessidade de Status segundo as características dos respondentes**

Necessidade de Status	Género	Idade	Retenções	Ano curricular
Graus de liberdade	2	4	2	4
$\chi^2$ observado	9,79	1,47	3,21	3,39
Probabilidade Observada	0,01	0,83	0,2	0,49

Concluimos pela análise do quadro de variação que não há variação estatisticamente significativa da Necessidade de Status segundo a idade, histórico escolar e ano letivo. No entanto, verifica-se variação estatisticamente significativa segundo o género.

### 8.2.2.3. Variação da Necessidade de Status segundo o género

Esta tabela de contingência permitir-nos-á analisar o modo como varia a Necessidade de Status segundo o género da amostra. Para a construção desta tabela usamos os intervalos [2,6], razoavelmente importante ou menos; [7,8] importante e [9,10] muito importante.

**Quadro 53: Variação da Necessidade de Status segundo o género**

Género	Feminino	Masculino	TOTAL
NECESSIDADE DE STATUS			
Razoavelmente Importante ou menos [2,6]	22 <b>11%</b>	66 <b>20%</b>	88 <b>17%</b>
Importante [7,8]	73 <b>37%</b>	129 <b>39%</b>	202 <b>38%</b>
Muito Importante [9,10]	105 <b>53%</b>	136 <b>41%</b>	241 <b>45%</b>
TOTAL	200 100%	331 100%	531 100%

Graus de liberdade: 2     $\chi^2$  observado: 9,79    probabilidade observada: 0,01

São, de novo, as raparigas que assumem, de forma maioritária, atribuir uma grande importância à Necessidade de Status.

Estes resultados poderão indicar que, efetivamente, as mulheres pretendem assumir, cada vez mais, um lugar de destaque e prestígio e serem respeitadas pelo trabalho que desenvolvem. Os valores obtidos neste quadro eram os que nós espectávamos.

### 8.3. Necessidades de Realização Pessoal

A realização pessoal é um objetivo intrínseco a qualquer indivíduo. De acordo com Maslow, a Autorrealização é a necessidade humana que se encontra no topo da pirâmide e, portanto, mais difícil de se realizar. Desenvolver o seu próprio potencial é um estímulo para continuar a vencer ou então derrubar obstáculos com que se depara, procurar maximizar potencialidades e testar a própria capacidade de vencer. Este é o nível das necessidades mais maduras e construtivas da pirâmide.

Queremos analisar, também, de que forma os alunos da amostra encaram a autorrealização na sua vida profissional.

### 8.3.1. Autorrealização: indicadores parcelares

No estudo do indicador AUTORREALIZAÇÃO, estudamos dois itens : “8.5. Considerar que posso desenvolver melhor as minhas capacidades” e “8.10. Sentir que sou capaz de me superar a mim próprio”. Estes dois itens irão permitir-nos analisar a importância que os alunos atribuem à confiança que eles próprios têm em desenvolver capacidades e superar limites. As distribuições das respostas a cada um dos indicadores parcelares são as que se apresentam abaixo:

**Quadro 54: Autorrealização - distribuição das respostas dos indicadores parcelares**

	Nada Importante	Pouco Importante	Razoavelmente Importante	Importante	Muito Importante	Totais
<b>8.5. Desenvolver as próprias capacidades</b>	0	4	32	223	271	530
	0,0%	0,8%	6,0%	42,1%	51,1%	100,0%
<b>8.10. Ser capaz de superar a si próprio</b>	5	7	45	187	287	531
	0,9%	1,3%	8,5%	35,2%	54,0%	100,0%

Em ambos os itens do indicador Autorrealização, a tendência da distribuição das respostas dadas aponta no sentido da muito importância.

Agregamos posteriormente os indicadores parcelares referidos.

#### 8.3.1.1. Autorrealização: indicador agregado

Apresentamos seguidamente a tabela do indicador agregado da Autorrealização.

**Quadro 55: Autorrealização - indicador agregado**

<b>8 Agregado AUTORREALIZAÇÃO</b>		
	FREQUÊNCIAS	
Nada importante (2)		
(3)	1	0,2%
Pouco importante (4)	2	0,4%
(5)	4	0,8%
Razoavelmente importante (6)	18	3,4%
(7)	34	6,4%
Importante (8)	136	25,7%
(9)	132	24,9%
Muito importante (10)	203	38,3%
Totais	530	100,0%

Sendo o ponto médio desta escala o valor seis, podemos observar que a maioria das opiniões dos alunos se situam acima deste ponto tal como tem sido recorrente em tabelas anteriores. Os resultados demonstram relativamente à Autorrealização que os alunos manifestam ser importante e muito importante sentirem-se realizados com o trabalho que desenvolvem e com as competências que vão adquirindo.

Dada a distribuição para este indicador, construímos os três intervalos seguintes:  $[3,7]$ , razoavelmente importante ou menos;  $[8,8]$  importante e  $[9,10]$  muito importante.

### **8.3.1.2. Variações da Autorrealização segundo as características dos respondentes**

O quadro seguinte mostra-nos as variações do agregado Autorrealização segundo as características dos respondentes: género, idade, histórico escolar e ano letivo a frequentar:

**Quadro 56: Variações da Autorrealização segundo as características dos respondentes**

Autorrealização	Género	Idade	Retenções	Ano curricular
Graus de liberdade	2	4	2	4
$\chi^2$ observado	8,06	7,36	11,76	4,36
Probabilidade Observada	0,02	0,12	<0,01	0,36

Da leitura do quadro de variações concluímos que não há variação estatisticamente significativa da Autorrealização segundo a idade e ano letivo. No entanto, verifica-se variação estatisticamente significativa segundo o género e histórico escolar.

### 8.3.1.3. Variação da Autorrealização segundo o género

**Quadro 57: Variação da Autorrealização segundo o género**

Género	Feminino	Masculino	TOTAL
AUTORREALIZAÇÃO			
Razoavelmente Importante ou menos [3,7]	13 <b>07%</b>	46 <b>14%</b>	59 <b>11%</b>
Importante [8,8]	49 <b>25%</b>	87 <b>26%</b>	136 <b>26%</b>
Muito Importante [9,10]	138 <b>69%</b>	197 <b>60%</b>	335 <b>63%</b>
TOTAL	200 <b>100%</b>	330 <b>100%</b>	530 <b>100%</b>

Graus de liberdade: 2       $\chi^2$  observado: 8,06      probabilidade observada: 0,02

Pelos valores da tabela verificamos que são as raparigas, novamente, que atribuem maior importância à Autorrealização, ainda que seja esta maioritariamente a posição assumida por ambos os géneros. Estes resultados não nos admiram muito dado que as raparigas, em geral, são mais aplicadas nos estudos, obtendo resultados francamente melhores, pelo que é compreensível, assumirem como muito importante a sua realização na escola.

### 8.3.1.4. Variação da Autorrealização segundo o histórico escolar

Neste ponto queremos analisar a variação da Autorrealização segundo o histórico escolar:

**Quadro 58: Variação da Autorrealização segundo o histórico escolar**

Histórico Escolar	Nunca Reprovou	Reprovou uma ou mais vezes	TOTAL
<b>AUTORREALIZAÇÃO</b>			
Razoavelmente importante ou menos [3,7]	18 <b>09%</b>	41 <b>13%</b>	59 <b>11%</b>
Importante [8,8]	41 <b>19%</b>	95 <b>30%</b>	136 <b>26%</b>
Muito Importante [9,10]	152 <b>72%</b>	183 <b>57%</b>	335 <b>63%</b>
<b>TOTAL</b>	211 <b>100%</b>	319 <b>100%</b>	530 <b>100%</b>

Graus de liberdade: 2  $\chi^2$  observado: 11,76 probabilidade observada: <0,01

Os dados da tabela indicam-nos que são os alunos que nunca reprovaram que atribuem maior importância à autorrealização, ainda que seja maioritariamente a posição assumida também pelos alunos que já reprovaram. Podemos acrescentar mais que a Autorrealização é assumida como importante ou muito importante pela esmagadora maioria dos respondentes.

## 9. Transição Estudante/Profissão - dificuldades sim ou não

Inspirados nas leituras feitas do livro de AZEVEDO, (2007), colocamos no questionário do nosso estudo a questão 12 “Achas que te será difícil a transição da vida de estudante para a vida profissional?”. Pretendemos a opinião dos alunos acerca da existência de dificuldades de transição da vida de estudante para uma vida profissional e inserção no mundo do trabalho.

### 9.1. Transição- dificuldades sim ou não: distribuição das respostas

Os resultados obtidos constam do quadro que se apresenta:

**Quadro 59: Dificuldade na transição: distribuição das respostas**

Dificuldade na transição estudante – profissão	
SIM	295 55,1%
NÃO	240 44,9%
Total	535 100,0%

Quando confrontados com a questão das dificuldades na transição da vida de estudante para a vida profissional, a maioria dos inquiridos admite existirem dificuldades na inserção profissional após a saída da escola.

#### 9.1.1. Variações de transição estudante-profissão segundo as características dos respondentes

**Quadro 60: Variações de transição estudante-profissão segundo o perfil dos respondentes**

Transição estudante-profissão	Género	Idade	Retenções	Ano curricular
Graus de liberdade	1	2	1	2
$\chi^2$ observado	13,01	4,39	0,41	3,98
Probabilidade Observada	<0,01	0,11	0,52	0,14

A transição estudante-profissão apenas apresenta variações estatisticamente significativas segundo o género, pelo que apresentamos no próximo ponto a tabela de contingência.

### 9.1.2. Variação de transição estudante-profissão segundo o género

**Quadro 61: Variação de transição estudante-profissão segundo o género**

Género	Feminino	Masculino	TOTAL
Dificuldade de transição estudante-profissão			
SIM	132 <b>65%</b>	163 <b>49%</b>	295 <b>55%</b>
NÃO	70 <b>35%</b>	170 <b>51%</b>	240 <b>45%</b>
TOTAL	202 100%	333 100%	535 100%

Graus de liberdade: 1  $\chi^2$  observado: 13,01 probabilidade observada: <0,01

Enquanto as mulheres assumem maioritariamente que será difícil a transição da vida de estudante para a profissão, os homens têm uma opinião mais favoráveis sobre essa transição.

Estes resultados poderão evidenciar que as raparigas ainda sentem que existem diferenças de oportunidades no acesso ao emprego e uma mais oferta de trabalhos vocacionados para os rapazes (tipologias de empregos).

## 9.2. Principais dificuldades Transição Estudante/Profissão

Para a elaboração desta questão tivemos em conta a realidade atual do nosso país no que se refere ao tipo de dificuldades que os jovens de hoje sentem na procura do primeiro emprego. A taxa de desemprego aumenta cada vez mais, pelo que a incerteza de conseguir trabalho aumenta. Ter uma qualificação numa determinada área já não é um fator determinante para a empregabilidade.

De acordo com a chave de leitura consideramos três tipos de dificuldades: Económicas, Laborais e Relacionais, cada uma delas apresentando dois indicadores.

### 9.2.1. Principais dificuldades Transição Estudante/Profissão: distribuição das respostas

Para encontrar aquelas que os alunos apontam como principais dificuldades na transição de estudante para a vida profissional elaboramos a questão 13. Estruturamo-la em 6 itens, agrupados em 3 categorias. Obtivemos os seguintes resultados:

**Quadro 62: Principais dificuldades transição – distribuição das respostas**

Transição estudante – profissão: principais dificuldades	
1. Crise de emprego que se vive em Portugal	201 69,8%
2. Contratos precários	7 2,4%
3. Patrões que tratam mal os empregados	7 2,4%
4. Tempo que demorei a obter o primeiro emprego	20 6,9%
5. Não arranjar trabalho correspondente à minha formação	40 13,9%
6. Competição no trabalho	13 4,5%
Total	288 100,0%

De forma maioritária, a principal dificuldade apontada pelos respondentes para encontrar o primeiro emprego é a crise de emprego que se vive no nosso país. Este resultado vai ao encontro das nossas expectativas. O segundo motivo mais apontado vai ao encontro da dificuldade de não encontrarem trabalho na área de formação.

### 9.2.2. Principais dificuldades Transição Estudante/Profissão: recodificação

De seguida procedemos à recodificação destes 6 aspetos da questão da seguinte forma: consideramos dificuldades económicas os itens “1. Crise de emprego que se vive em Portugal” e “4. Tempo que demorarei a obter o primeiro emprego”. Nas dificuldades laborais consideramos os itens “2. Contratos precários” e “5. Não arranjar trabalho correspondente à minha formação”. Por fim, as dificuldades relacionais os itens “3. Patrões que tratam mal os empregados” e “6. Competição no trabalho”. Na recodificação obtivemos a seguinte distribuição de respostas:

**Quadro 63: Principais dificuldades transição estudante – profissão – recodificação**

Transição estudante – profissão: principais dificuldades	
Económicas	221 76,7%
Laborais	47 16,3%
Relacionais	20 6,9%
Total	288 100,0%

São efetivamente as dificuldades económicas que o país atravessa as dificuldades mais apontadas pelos alunos da amostra como uma consequência para não conseguirem no imediato um trabalho.

Dado o número de respondentes e os limites de aplicação do teste do  $\chi^2$  para os cruzamentos seguintes consideramos, apenas, as dificuldades económicas e laborais.

### 9.2.3. Variações Principais dificuldades Transição Estudante/Profissão segundo as características dos respondentes

O quadro seguinte permite-nos analisar a variação das principais dificuldades com o género, idade, histórico escolar e habilitações do encarregado de educação.

**Quadro 64: Variações das principais dificuldades transição segundo o perfil dos respondentes**

Transição estudante-profissão: dificuldades	Género	Idade	Retenções	Ano curricular	Habilitações Enc. Educação
Graus de liberdade	1	2	1	2	3
$\chi^2$ observado	3,62	0,10	1,05	1,03	3,84
Probabilidade Observada	0,06	0,95	0,31	0,6	0,28

Verificamos que as principais dificuldades na transição estudante-profissão apontadas pelos respondentes não apresentam variações estatisticamente significativas com nenhuma das características consideradas do perfil dos inquiridos.

## Conclusão

Os resultados que obtivemos, depois de analisadas as respostas relativas às perceções dos alunos sobre o ensino profissional e aos seus objetivos na escolha do curso, revelam que a decisão que os alunos tomam de frequentar o ensino profissional é bem ponderada, considerando a maioria ser uma boa alternativa para prosseguimentos de estudos e uma mais valia para a sua qualificação profissional.

Salienta-se essencialmente que as razões que os alunos apontam para a escolha do ensino profissional e que têm em conta aquando da sua decisão são as razões académicas, considerando esta via uma outra alternativa para frequentar e concluir o

ensino secundário. Verificamos também que são os Objetivos Sociais/Oportunidades de emprego os mais apontados pelos respondentes para escolherem o curso que atualmente frequentam.

É curioso verificar que os respondentes, em simultâneo, encaram o ensino profissional e o curso como o primeiro passo para começarem a construir o seu percurso profissional.

Tendo analisado a possível ocorrência de variações estatisticamente significativas segundo as características dos respondentes registamos a principal conclusão: não se verificou nenhuma variação de nenhum indicador com a idade dos respondentes. Poderá ser um indicador que os novos tempos que vivemos aproximam opiniões de mais novos e mais velhos quanto a temas que envolvam o ensino profissional e não só.

Continuando a fazer uma análise global das tendências das variações, verificamos que:

- as perceções do ensino profissional variam segundo o género e histórico escolar dos respondentes;
- os objetivos na escolha do curso varia segundo o histórico escolar e as habilitações dos encarregados de educação dos inquiridos no estudo;

Relativamente à questão colocada sobre o grau de importância atribuído a aspetos ligados a necessidades secundárias do ser humano, necessidades essas baseadas na *Pirâmide das Necessidades de Maslow*, obtivemos os seguintes resultados de variações:

- Necessidades Sociais, nomeadamente, a *Aceitação* e a *Amizade* não apresentam variações estatisticamente significativas com nenhuma das características dos respondentes;
- Necessidades de Estima, como a *Autoimagem Profissional* e *Necessidade de Status*, apresentam variações segundo o género. E são as mulheres que mais importância atribuem às necessidades de estima;
- Necessidades de Realização Pessoal, a *Autorrealização*, apresenta variações segundo o género, sendo as mulheres que mais assumem atribuir importância à realização pessoal e segundo o histórico escolar, sendo os alunos que nunca reprovaram que também emitem uma opinião de importância ou muita importância à autorrealização.

No que concerne ao tipo de apoio que os alunos tiveram na escolha do curso, servimo-nos de uma questão aberta colocada no questionário, de onde se aferiu das respostas dadas, quatro categorias para analisar o tipo de apoio: apoio familiar, apoio escolar, apoio de amigos e incentivo próprio. Analisadas as respostas, os alunos assumem com mais frequência ter sido o apoio familiar aquele que os orientou na escolha. Um resultado de algum modo esperado. Quando estudadas as variações, constatamos que o tipo de apoio não varia com nenhuma das características dos respondentes.

Ao nível do grau de satisfação com aspetos relacionados com o curso, como por exemplo, Convívio com colegas e Relação com os professores, Utilidade do Curso, Atuação dos Professores e Condições de Ensino, de uma forma geral, os inquiridos manifestam satisfação com o curso.

Quanto às variações estatisticamente significativas dos indicadores anteriores salientamos:

- Relação/Convívio: apresenta variações com o género e, para nós de forma inesperada, são os rapazes que mostram maior satisfação perante o convívio com os colegas e na relação com os professores;
- Utilidade do Ensino: não apresenta variações estatisticamente significativas;
- Atuação dos Professores: são as raparigas que assumem maior satisfação com o desempenho dos professores e disponibilidade para esclarecimentos de dúvidas;
- Condições de Ensino: apresenta variações estatisticamente significativas segundo o género e segundo o histórico escolar. São os rapazes que assumem maior satisfação para com as condições de ensino e são os alunos que já reprovaram que demonstram maior insatisfação com as mesmas condições de ensino.

Consideramos pertinente para o estudo que desenvolvemos colocarmos no inquérito a questão de permanecer ou mudar de curso, isto é, se tivesse que novamente decidir a escolha do curso, se faria a mesma opção ou mudaria. Perante a questão, três quartos dos inquiridos assumem que escolheriam o mesmo curso, o que reforça ainda mais os resultados apresentados na questão do grau de satisfação de alguns aspetos do curso abordados no parágrafo anterior.

E perante as variações que calculamos segundo as características dos respondentes, permanecer ou mudar de curso varia estatisticamente com o ano curricular em que os alunos se encontram. Deste modo, são os alunos do 1º ano que

assumem mais frequentemente e de forma maioritária que fariam a mesma opção de curso.

Por último, foram feitas interrogativas que nos remetem às dificuldades que os jovens poderão sentir na transição de estudante – profissão. Esta questão foi baseada em leituras de JOAQUIM AZEVEDO, no seu livro ”Imprevisíveis itinerários de transição escola-trabalho”, que realizou estudos no âmbito de empregabilidade após a formação. Os alunos do nosso estudo assumem maioritariamente que será difícil esta transição e são as raparigas quem mais o assumem. Apontam as principais dificuldades como sendo de ordem económica, nomeadamente, a “crise de emprego que se faz sentir no nosso país”. O indicador das principais dificuldades não varia com nenhuma das características dos respondentes.

## CONCLUSÃO

A realização deste trabalho de investigação inserido na temática do ensino profissional em Portugal, desenvolveu um percurso investigativo sobre um tema que me permitiu, enquanto profissional do ensino profissional há mais de onze anos, um enriquecimento e aprofundamento de aprendizagens neste domínio, que me será útil num futuro profissional próximo. Entendemos o ensino profissional como uma boa alternativa para os alunos aprenderem conteúdos e construírem uma profissão enquanto estudantes do ensino secundário e membros de uma sociedade, cujo futuro depende da educação. E foi com este espírito que este trabalho surgiu. Embora limitado a três escolas profissionais privadas, o nosso estudo poderá contribuir para dar a conhecer ao ensino profissional as representações que os alunos têm do próprio ensino quando optam por esta modalidade para aprenderem. Consideramos pertinente este trabalho, pois face aos desafios que nos são colocados e a própria sociedade enfrenta, é cada vez mais importante preparar os jovens para o mundo do trabalho, garantindo-lhes saberes, competências, qualificação e valores.

Abordamos na primeira parte, a evolução do ensino profissional em Portugal desde o século XIX até à atualidade. Certos estamos, que a sociedade evolui tendo em conta muitos fatores, entre eles, económicos, políticos, sociais, e essencialmente educacionais. E foi nosso propósito apresentar de que forma as mudanças no ensino profissional foram-se sentindo, as normas e decretos que se criaram em torno dele. Hoje o ensino profissional é uma realidade, é uma aposta na formação e desenvolvimento de competências.

Os conceitos teóricos por nós explanados foram o da *decisão e motivação*. Pretendemos pois, a partir da pergunta de partida, “Quais as motivações e

expectativas que levam os alunos a decidir pela via do ensino profissional”, investigar as razões da escolha, os objetivos que pretendem alcançar, a importância atribuída a diferentes necessidades do ser humano e o grau de satisfação que têm para com diferentes aspetos do curso que escolheram.

Para a realização deste estudo contamos com uma amostra de 535 alunos em frequência nos três anos do ensino profissional nível IV.

No segundo capítulo procedemos à apresentação, análise e discussão dos dados apresentando a informação que as respostas nos fornecem.

Acerca do histórico escolar dos alunos, cerca de 40% dos inquiridos nunca reprovaram e 33% reprovaram apenas uma vez. Ainda questionados sobre o tipo de ensino que frequentaram até ao 9º ano ou até ao ingresso no ensino profissional cerca de metade dos alunos afirmam ter concluído o 9º ano frequentando o ensino básico regular. E nesta questão surge um número interessante de alunos (28%) que respondem terem concluído o 9º ano através de um CEF (Curso de Educação e Formação). Por um lado verificamos nesta amostra um número significativo de alunos que decidem ingressar no ensino profissional provenientes do ensino básico regular, o que nos poderá transmitir que ponderam desde cedo o ensino profissional; por outro lado, quase um terço dos inquiridos já concluíram o 9º ano frequentando cursos de formação, o que os remete obrigatoriamente para o ensino profissional. Será interessante analisar, no futuro, a evolução destes dois indicadores.

No que concerne às razões dos alunos na escolha do ensino profissional, são maioritariamente académicas, assumidas na resposta “ ser uma boa opção para acabar o 12º ano”.

Quando questionados sobre os objetivos que pretendem na escolha do curso, são os objetivos sociais e oportunidades de emprego que assumem uma importância relevante para os alunos. Consideram em maior número que o objetivo é ter uma formação que habilite para uma profissão qualificada.

Relativamente à satisfação dos alunos podemos concluir que três quartos dos inquiridos manifestam querer permanecer no curso, o que nos leva a constatar satisfação pela escolha feita; assumem estar satisfeitos com as relações/convívio com colegas e professores, com a utilidade do ensino e com a atuação dos professores; relativamente às condições de ensino demonstram menos satisfação, essencialmente, no que concerne aos horários.

Apontam para o futuro como principais dificuldades na transição da vida de estudante para a profissão, a crise que se vive em Portugal.

E neste ponto cabe-nos dizer que esperamos que o ensino profissional contribua para o desenvolvimento da cidadania e do empreendedorismo e forme qualificadamente jovens capazes de ingressar e satisfazer as necessidades do mercado e dos tempos que vivemos.

Para estudos futuros consideramos pertinente uma abordagem sobre as representações das empresas e comunidade acerca do ensino profissional e dos jovens que o frequentam.

Estamos cientes do papel importante que o ensino profissional e nomeadamente, as escolas profissionais têm em prol do desenvolvimento de capacidades, competências, valores e na mais valia como ensino integrador numa profissão qualificada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, José Matias, (1996), **Modos de Organização, Direção e Gestão das Escolas Profissionais**, Porto, Porto Editora.
- AZEVEDO, J. e FONSECA, A., (2007), **Imprevisíveis itinerários de transição escola-trabalho – a expressão de uma outra sociedade**, Vila Nova de Gaia, Edição Fundação Manuel Leão.
- AZEVEDO, J., (1991), **A Educação Tecnológica nos anos 90**, Porto, Edições ASA.
- AZEVEDO, J., (1994), **Avenidas da Liberdade – Reflexões sobre política educativa**, Porto, Edições ASA.
- AZEVEDO, J., (1999), **Imagens do Ensino Secundário**, in AZEVEDO, J. ed., **Ensino Secundário em Portugal**, Lisboa, CNE.
- BORGES, P., (2008), **Alunos na escola, imagens e interações de e com os professores**, in ALVES-PINTO, C., (2008), **Alunos na escola – imagens e interações**, Porto, ISET.
- BORGES, P., (2011), **Decisão e Carreira Docente – o modelo de Lavergne aplicado à negociação da Carreira consagrada nos Decreto-Lei nº 409/89 e Decreto-Lei nº 139-A/90**, Porto, Instituto Superior de Educação e Trabalho.
- CARVALHO, R., (2001), **História do Ensino em Portugal**, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- CHIAVENATO, I., (1993), **Introdução à teoria geral da administração**, São Paulo, McGraw- Hill.
- CHIAVENATO, I., (1999), **Administração nos novos tempos**, São Paulo, Editora Campus.
- DIAS, J., (2009), **Educação – O Caminho da Nova Humanidade: das Coisas às Pessoas e aos Valores**, Porto, Papiro Editora.
- JONES, D., (2009), **Como motivar o envolvimento dos alunos na aprendizagem: modelo de motivação académica- MUSIC**, **Internacional Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, volume 21, nº2, pp. 272-287.
- LAVERGNE, J. –P., (1983), **La Décision: Psychologie et méthodologie**, Paris, ESF. Os quatro polos do funcionamento mental – traduções ISET.
- MARTINELLI, C., e SASSI, A., (2010), **Relações entre autoeficácia e motivação académica**, **Psicologia Ciência e Profissão**, Redalyc, Conselho Federal de Psicologia, Brasil.
- MICHEL, S., et al, s/d a, **Motivação, Satisfação e Implicação**, in AUBERT et all, **Management**, vol.I, Porto, Editora Rés, pp. 259-304.
- MICHEL, S., s/d b, **Gestão das motivações**, Porto, Editora Rés.

PINA E CUNHA, M. et al, (2004), **Manual de Comportamento Organizacional e Gestão**, Lisboa, Editora RH.

QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L., (1995), **Manual de Investigação em Ciências Sociais**, Lisboa, Gradiva.

SANTIAGO, RUI A., (1996), **A escola representada pelos alunos, pais e professores**, Universidade de Aveiro.

SAVATER, F., (2003), **A coragem de escolher**, Lisboa, Dom Quixote.

SIMON, H., (1989), **A razão nas coisas humanas**, Lisboa, Gradiva.

TEIXEIRA, M., (1996), Participação: um objetivo estratégico, in A.TEODORO, **Pacto Educativo – Aspirações e Controvérsias**, Lisboa, Texto Editora, pp. 34-43.

TEIXEIRA, M., (1995), **O Professor e a escola – perspectivas organizacionais**, McGraw- Hill.

**Censos 2011, Resultados Definitivos – Portugal**, Lisboa, Instituto Nacional de Estatística.

EDUCARE.PT, PORTAL DA EDUCAÇÃO consultado a 14-05-2013, artigo “ **A qualidade do ensino profissional está em risco**”.

#### **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.**

#### Legislação de suporte:

Artigo 16 dos estatutos da Aula de Comércio

Decreto de 30 de março de 1911

Decreto de 1 de dezembro de 1918

Decreto nº 5787-A, de 10 de maio de 1919

Decreto nº 37029, 25 de agosto de 1948

Lei nº 5/73, de 25 de julho

Despacho Normativo nº 194-A de 21 de outubro de 1983

DL 26/89 de 21 de janeiro

DL nº4/98 de 8 de janeiro

Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário para o ano 2004-2005

Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE)

Despacho nº 5106-A/2012

Sites consultados:

- <http://juventude.gov.pt/CentroInformacao-Lusodescendentes/EstudaremPortugal/EnsinosBasicoSecundario/Paginas/EnsinosBasicoeSecundario.aspx> consultado a 03/06/2013
- <http://www.pordata.pt/Portugal/Alunos+matriculados+no+ensino+secundario+publico+total+e+por+modalidade+de+ensino-1015> consultado a 03/06/2013
- <http://www.iefp.pt/formacao/ModalidadesFormacao/CursosAprendizagem/Paginas/CursosAprendizagem.aspx> consultado a 03/06/2013

## ANEXOS

### Questionário:

O presente questionário faz parte de um trabalho de investigação sobre as motivações e expectativas que levam os alunos a escolherem o Ensino Profissional e destina-se exclusivamente a fins académicos.

O questionário é anónimo pelo que não deves identificar-te.

É fundamental conhecer a tua opinião e desde já agradeço a tua disponibilidade.

1. Género: Feminino  Masculino

—B

2. Idade: \_\_\_\_\_ anos

—C

3. Ano que frequentas: 1º Ano  2º ano  3º ano

—D

4. Até concluíres o 9º ano, quantas vezes reprovaste?

*(escolhe apenas uma e uma só opção assinalando com uma ☒)*

4.1 Nunca reprovei

—E

4.2 Reprovei 1 vez

4.3 Reprovei 2 ou mais vezes

5. Quando concluíste o 9º ano e/ou decidiste escolher um curso profissional, qual o tipo de ensino que frequentavas: *(escolhe apenas uma e uma só opção assinalando com uma ☒)*

5.1 9º ano do Ensino Básico

—F

5.2 Curso de Educação e Formação (CEF)

5.3 Não estudava

5.4 Outra:  Qual \_\_\_\_\_

**5.A Se respondeste na pergunta anterior “Não estudava”, que atividade desenvolvias?** (escolhe apenas uma e uma só opção assinalando com uma ☒)

5.A.1 Não fazia nada

5.A.2 Estava a trabalhar

— G

**6. Quando te decidiste pelo ensino profissional, fizeste-o porque consideravas:**

(escolhe apenas uma e uma só opção assinalando com uma ☒)

6.1 Ser uma boa opção para acabar o 12<sup>o</sup> ano

6.2 Ser mais fácil conseguir trabalho

6.3 Conseguir ganhar dinheiro mais rapidamente

6.4 Permitir-te concluir com mais facilidade o curso pretendido

6.5 Dar-te mais possibilidade de conseguir um trabalho útil na área onde vives

6.6 Permitir-te ajudar financeiramente a tua família mais rapidamente

— H

**7. Escolheste o curso profissional com o objetivo de:**

(escolhe apenas uma e uma só opção, a que corresponde ao teu principal objetivo, assinalando com uma ☒)

7.1 Ter uma formação que te habilite para uma profissão qualificada

7.2 Conseguir um meio de sustento familiar quando terminares o curso

7.3 Ter uma formação mais prática

7.4 Sentir maior motivação para estudar este tipo de matérias

7.5 Ter um contacto mais direto com empresas e mercado de trabalho

7.6 Ter uma forma de conseguir comprar mais rapidamente o que queres

7.7 Ter possibilidade de seguir estudos no ensino superior na área que pretendes

7.8 Fazer o menor esforço possível para concluir o 12<sup>o</sup> ano

— I

**8. Quando escolheste a via de ensino profissional e curso, que importância atribuíste aos seguintes aspetos:**

(*escolhe apenas uma e uma só opção assinalando com uma ☒*)

	Muito Importante	Importante	Razoavelmente Importante	Pouco Importante	Nada Importante	
<b>8.1</b> Saber que me vou integrar bem no grupo	<input type="checkbox"/>	— J				
<b>8.2</b> Esperar compreensão porque a escola profissional tem em conta as necessidades dos alunos	<input type="checkbox"/>	— K				
<b>8.3</b> Achar que sou capaz de realizar um bom trabalho	<input type="checkbox"/>	— L				
<b>8.4</b> Sentir que os outros me respeitam	<input type="checkbox"/>	— M				
<b>8.5</b> Considerar que posso desenvolver as minhas capacidades	<input type="checkbox"/>	— N				
<b>8.6</b> Sentir que sou aceite pelos meus companheiros fora da escola	<input type="checkbox"/>	— O				
<b>8.7</b> Poder continuar a ter contacto com os amigos	<input type="checkbox"/>	— P				
<b>8.8</b> Sentir confiança no trabalho a realizar	<input type="checkbox"/>	— Q				
<b>8.9</b> Julgar que o curso que escolhi me permitirá vir a ter uma profissão prestigiada	<input type="checkbox"/>	— R				
<b>8.10</b> Sentir que sou capaz de me superar a mim próprio	<input type="checkbox"/>	— S				

**9. Que tipo de apoio tiveste na escolha do curso que frequentas?**

(*Indica só o aspeto que mais te determinou na tua decisão*)

---

— T

**10. Indica o teu grau de satisfação relativamente aos seguintes aspetos do curso que frequentas:**

(Para cada alínea escolhe apenas uma e uma só opção, assinalando com uma ☒)

	Muito Satisfeito	Satisfeito	Razoavelmente Satisfeito	Pouco Satisfeito	Insatisfeito		
<b>10.1</b> O convívio com os colegas	<input type="checkbox"/>	— U					
<b>10.2</b> A utilidade prática do curso	<input type="checkbox"/>	— V					
<b>10.3</b> O domínio que os professores têm das matérias que ensinam	<input type="checkbox"/>	— W					
<b>10.4</b> O horário	<input type="checkbox"/>	— X					
<b>10.5</b> A relação entre os professores e os alunos	<input type="checkbox"/>	— Y					
<b>10.6</b> Aquisição de conhecimentos de cultura geral	<input type="checkbox"/>	— Z					
<b>10.7</b> O modo como os professores ensinam e a sua disponibilidade para explicar de novo quando não entendemos	<input type="checkbox"/>	— AA					
<b>10.8</b> Sistema de Avaliação	<input type="checkbox"/>	— AB					
<b>11. Se estivesses agora a escolher o curso, voltarias a fazer a mesma escolha?</b>							
Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>				— AC
<b>12. Achas que te será difícil a transição da vida de estudante para a vida profissional?</b>							
Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>				— AD
<b>13. Se a resposta anterior foi <i>Sim</i>, achas que essas dificuldades se deverão a:</b>							
(escolhe apenas uma e uma só opção assinalando com uma ☒)							
<b>13.1</b> Crise de emprego que se vive em Portugal						<input type="checkbox"/>	— AE
<b>13.2</b> Contratos precários						<input type="checkbox"/>	
<b>13.3</b> Patrões que tratam mal os trabalhadores						<input type="checkbox"/>	
<b>13.4</b> Tempo que demorarei a obter o primeiro emprego						<input type="checkbox"/>	
<b>13.5</b> Não arranjar trabalho correspondente à minha formação						<input type="checkbox"/>	
<b>13.6</b> Competição no trabalho						<input type="checkbox"/>	

**14. Qual a habilitação escolar do teu Encarregado de Educação?**

1º ciclo

2º ciclo

3º ciclo

Secundário

Bacharelato

Licenciatura ou mais

— AF