

MARIA LÚCIA GONÇALVES DA CRUZ GONÇALVES

OS JOVENS E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL

**CONTRIBUTO PARA A COMPREENSÃO DAS DINÂMICAS DA
FORMAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL**

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Mestrado em Sociologia

1997

MARIA LÚCIA GONÇALVES DA CRUZ GONÇALVES

OS JOVENS E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL

**CONTRIBUTO PARA A COMPREENSÃO DAS DINÂMICAS DA
FORMAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL**

Dissertação apresentada à Universidade de Évora para obtenção do grau de mestre em **Sociologia**, variante de Recursos Humanos e Desenvolvimento Sustentável, preparada sob a orientação do **Professor Doutor Eduardo Figueira**.

83412

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Mestrado em Sociologia

Variante: Recursos Humanos e Desenvolvimento Sustentável

1997

83412

*«Cada sistema educativo incorpora uma visão do homem,
um projecto de sociedade e um ideal de saber»*

Hummel, 1977

**Ao Manuel Pedro, ao João Pedro e à Ana Lúcia,
que comigo partilharam os bons e os maus momentos deste percurso.**

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Eduardo Figueira, pela orientação científica deste trabalho e a forma como a concretizou, pelas sugestões e preciosa colaboração em cada fase da elaboração deste trabalho, pelas palavras de incentivo, amizade e confiança expressa ao longo deste percurso, o meu agradecimento.

A todos os professores deste curso de mestrado, pelos ensinamentos, entusiasmo e incentivo que souberam transmitir, e de forma particular ao Professor Doutor Francisco Ramos.

Ao Director da Escola Profissional e à Coordenadora Pedagógica, pela disponibilidade demonstrada desde o início deste trabalho, pela colaboração e informações prestadas. Aos professores e alunos por terem acedido a colaborar na concretização deste trabalho. Ao pessoal da secretaria pela disponibilidade e simpatia demonstrada.

Aos colegas de mestrado, pelos momentos de amizade partilhados ao longo deste percurso comum.

Ao meu colega Carlos Silva, pela colaboração prestada, sugestões e palavras de apoio.

A todas as pessoas que comigo colaboraram na realização deste trabalho, em especial, ao Dr. Vaz Pinto, ao Dr. Pereirinha Ramalho e ao Dr. Florêncio Moniz.

À minha família, aos meus pais e à minha irmã pelo constante apoio e carinho sempre presentes em todas as situações.

Ao meu marido, por me ter incentivado na concretização deste projecto de formação e por partilhar comigo os melhores e piores momentos deste percurso.

Aos meus filhos pela compreensão que demonstraram face às minhas ausências e impedimentos e pela forma como comigo dividiram as tarefas quotidianas.

Resumo

Título: Os Jovens e a Formação Profissional Inicial

Contributo para a compreensão das dinâmicas da formação profissional inicial

Pretende-se com este estudo, desenvolvido no contexto de uma Escola Profissional, contribuir para a compreensão do papel que a formação profissional inicial desempenha, enquanto modalidade de formação alternativa ao sistema formal de ensino e enquanto medida estratégica de modernização e desenvolvimento sócio-económico e cultural da sociedade portuguesa.

O trabalho assenta nos pressupostos de que a formação profissional inicial, ao alargar as escolhas dos alunos após a escolaridade obrigatória, constitui uma alternativa de formação para quem não a obtiver pela via regular, possibilita a progressão dos jovens no sistema educativo, proporciona novas oportunidades de formação e de realização pessoal e social e visa contribuir para a formação de quadros intermédios indispensáveis ao processo de reestruturação económica e social do nosso país.

A pesquisa teve em vista analisar e compreender (1) as razões que levaram estes jovens a optar pela formação profissional inicial, (2) investigar o grau de satisfação dos jovens face ao tipo de formação e curso escolhidos e (3) compreender a importância desta Escola Profissional no seio da comunidade. Para esse efeito foram analisadas questões relativas à política da formação profissional no âmbito do sistema educativo português e à orientação escolar e profissional dos jovens ao longo da escolaridade.

O estudo utilizou uma estratégia não-experimental, designadamente o estudo de caso.

Na recolha da informação foram utilizados inquéritos por questionários, para os alunos e professores, e entrevistas semi-estruturadas para o Director e Coordenadora Pedagógica da Escola Profissional

Dos resultados há a salientar em relação aos alunos, que são diversas as razões que os levaram a optar pela formação profissional. Destaca-se a preocupação dos jovens em obter um diploma facilitador da sua inserção na vida activa e em obter um grau académico que possibilite a continuação dos estudos. E, ainda, o facto da maior parte deles considerar estar satisfeito com o tipo de formação e curso escolhidos.

No que respeita à Escola Profissional, considera-se que tem desenvolvido uma intervenção importante no seio da comunidade, tanto ao nível da adequação da sua oferta de formação, visando responder da melhor forma às necessidades locais, como ao nível da integração dos alunos formados no mercado de trabalho local.

Abstract

Title: The Young People and the Initial Vocational Education

Contribution to the understanding of the dynamics of Initial Vocational Education

This research, carried out in the context of a Private Vocational School, aimed at contributing to the understanding of the role initial vocational education plays, as an alternative to the state public education and as a strategy towards modernization and development of the Portuguese society, at the social, economic, and cultural levels.

It is based on the premise that, by widening the choices open to students after the years of compulsory schooling, the initial vocational training provides to young people new opportunities for skill and knowledge acquisition offering, at the same time, a possibility of going on with their education. It also plays an important role in the promotion of the economic and social development of one country through training intermediate staff for the production sectors.

The research intended (1) analyse and understand the reasons why those young people had chosen the initial vocational education, (2) to examine the extent to which they were satisfied with the type of training they had chosen, and (3) to understand the importance for the community of that Private Vocational School. Therefore, the present study has analysed the vocational education in the frame of the Portuguese School System and the educational and vocational guidance of young people throughout their school life.

The present research has used a non-experimental approach, namely a case study.

Data was collected by semi-structured interviews and through two questionnaires specifically developed and tested for the study. The questionnaires were answered by students and teachers, and semi-structured interviews were conducted with the Director and the Pedagogic Co-ordinator of that Vocational School.

The results showed that the students had chosen vocational education for several reasons. The most relevant reason was their concern of getting a diploma in order to more easily be integrated into a professional career without losing the possibility of access to further education. In addition, the majority of students showed to be satisfied with the type of vocational educational they had chosen.

The role and action of the Private Vocational School were considered important for the community, in terms of both the type of training offered and level of the placement of the students in the local job market.

ÍNDICE

Pág.

INTRODUÇÃO	16
-------------------------	----

CAPÍTULO I - Propósito, Contexto do Estudo e Objectivos

1.1. A Pertinência do Estudo.....	21
1.2. Contexto do Estudo.....	24
1.3. Propósito e Objectivos	38

CAPÍTULO II - A Problemática da Formação Profissional Inicial de Jovens

2.1. Formação e Educação	41
2.2. Evolução das Políticas Educativas no Mundo Ocidental	45
2.3. A Formação Profissional na Actualidade	48
2.4. A Política de Formação Profissional na Lei de Bases do Sistema Educativo Português.....	53
2.5. As Escolas Profissionais e a Oferta de Formação.....	60
2.6. O Estado da Investigação	68

CAPÍTULO III - A Orientação Escolar e Profissional

3.1. As Escolhas Vocacionais	72
3.1.1. A Teoria do Desenvolvimento Vocacional de Eli Ginzberg.....	73
3.1.2. O Modelo de Donald Super - Modelo da Construção.....	76
3.1.3. A Teoria da Escolha Vocacional de John Holland	80
3.1.4. As Contribuições de Anne Roe e John Crites.....	86
3.2. A Orientação Escolar no Sistema Educativo Português	92
3.2.1. O Sistema Educativo Antes da Unificação	92

3.2.2. A Unificação do Ensino Secundário e a Orientação Vocacional.....	94
3.2.3. As Razões que Justificam a Necessidade de Orientação Escolar	96
3.2.4. A Construção de um Projecto Vocacional e o Desenvolvimento Pessoal	98
3.2.5. A Orientação Escolar e a Orientação Profissional	102
3.3. Expectativas, Aspirações e Escolhas Escolares	105
3.3.1. A Teoria da Aprendizagem Social de Julian Rotter	109
3.3.2. A Teoria Cognitivo-Social de Albert Bandura	112
3.3.3. A Teoria Atribucional da Motivação de Bernard Weiner	114

CAPÍTULO IV - Metodologia do Estudo

4.1. Delineamento e Procedimentos	118
4.1.1. População-Alvo do Estudo	123
4.1.2. Conceptualização das Variáveis	126
4.1.3. Instrumentação	130
4.1.5. Análise dos Dados	137

CAPÍTULO V - Análise e Interpretação dos Dados

5.1. As Razões da Opção dos Jovens pela Formação Profissional Inicial	144
5.2. A Satisfação dos Jovens face ao Tipo de Formação e Curso Escolhidos.....	173
5.3. A Escola Profissional <i>Vento Suão</i> no Contexto da Comunidade	179

CAPÍTULO VI - Conclusões e Recomendações

6.1. Conclusões	185
6.1.1. As Razões da Opção dos Jovens pela Formação Profissional Inicial.....	185

6.1.2. A Satisfação dos Jovens face ao Tipo de Formação e Curso Escolhidos	197
6.1.3. A Escola Profissional <i>Vento Suão</i> no Contexto da Comunidade	201
6.1.4. Considerações Finais	203
6.2. Recomendações	205
BIBLIOGRAFIA	208
ANEXOS	230
ANEXO 1 - Avaliação das escalas utilizadas no estudo	231
ANEXO 2 - Instrumentos de recolha de dados	239
ANEXO 3 - Resultados da análise estatística descritiva univariada	256

ÍNDICE DE QUADROS

	Pág.
Quadro I.1 - Alunos a frequentar a Escola Profissional <i>Vento Suão</i>	30
Quadro II.1 - Escolas Profissionais por grandes Regiões segundo o ano de criação.....	65
Quadro II.2 - Alunos por Regiões Plano	66
Quadro IV.1 - Quadro de Leitura do Corpus	143
Quadro V.1 - Análise da importância relativa das Razões indicadas pelos Jovens (teste Friedman)	146
Quadro V.2 - Análise da importância relativa das Razões indicadas pelos Professores (teste Friedman)	147
Quadro V.3 - Quadro Comparativo da Importância relativa das Razões indicadas pelos Alunos e pelos Professores (resultados do teste Friedman)	149
Quadro V.4 - Análise da relação entre as Razões e os Factores considerados relevantes (Análise de Regressão Múltipla)	151
Quadro V.5 - Síntese das associações positivas e negativas entre cada uma das Razões e os Factores considerados pertinentes (Análises de Regressão Múltipla)	162
Quadro V.6 - Análise da relação entre as Aspirações Pós-curso e as Razões da opção dos jovens pela formação profissional (Análise de Regressão Múltipla)	163
Quadro V.7 - Associação positiva entre as Razões e as Aspirações Pós-curso	171
Quadro V.8 - Associação negativa entre as Razões e as Aspirações Pós-curso	172

Quadro V. 9 - Análise da relação entre o conjunto das variáveis independentes e a Satisfação dos jovens com o tipo de formação e curso escolhidos (Análise de Regressão Múltipla)	175
--	------------

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura I.1 - Organograma da Escola Profissional e suas Delegações	25
Figura I.2 - Organograma da Escola Profissional <i>Vento Suão</i>	28
Figura II.1 - Estrutura do Sistema Educativo Português.....	57

INTRODUÇÃO

A implementação da Reforma do Sistema Educativo em Portugal lançou um conjunto de desafios a todos aqueles que, nos vários níveis de ensino, se encontram ligados à Educação e implicou também uma maior participação da sociedade civil na decisão política em educação, de forma a proporcionar a todos os alunos igualdade de oportunidades e preparar para o futuro sujeitos activos e responsáveis pelo desenvolvimento sócio-económico e cultural da comunidade em que estão inseridos.

O grande desafio desta reforma educativa portuguesa é a aproximação da escola ao mundo do trabalho. Ainda que esta aproximação seja fortemente criticada por alguns autores¹ por privilegiar o eixo *escola-economia* ao eixo *escola-democracia*, é exigida por outros² face à necessidade de adequar a formação científica e técnica ao desenvolvimento económico, uma vez que se constata que um número crescente de jovens recém-saídos do sistema de ensino se encontram em situação de desemprego, ou emprego precário, devido à inadequação entre as qualificações exigidas e oferecidas por eles.

O insucesso escolar, o abandono do sistema regular de ensino antes de terminada a escolaridade e o número crescente de jovens que, apesar de uma trajectória escolar/formativa, não possui qualificações académicas e/ou profissionais que lhes garanta o acesso ao emprego são considerados efeitos perversos de uma formação, essencialmente, humanista³ que a maior parte dos sistemas de ensino das sociedades contemporâneas têm privilegiado, nomeadamente em Portugal⁴. Para além disso, as mudanças aceleradas que afectam o mundo actual tornaram impossível pensar uma formação como um processo finalizado no tempo.

¹ STOER, STOLEROFF e CORREIA, 1990, pp: 11-35.

² MEIJER, 1991, pp: 13-28; DANDURAND e OLLIVIER, 1991, pp: 3-23.

³ Formação que assenta na transmissão/aquisição de saberes humanistas em detrimento dos saberes técnicos e profissionais que são preteridos em benefício dos de natureza mais teórica ..., CABRITO, 1994: 18-19.

⁴ CABRITO, 1994: 18-28.

A tomada de consciência sobre estas questões tornou evidente a necessidade de conciliar as realidades educativa e económica através do desenvolvimento de novos tipos de formação⁵ que, sem esquecerem o desenvolvimento integral dos jovens, fornecessem as competências e capacidades necessárias à sua inserção no mundo do trabalho competitivo e em constante alteração. Neste contexto, a formação profissional apresenta-se como *um dos elementos estruturantes da matriz educativa/formativa actual em Portugal*⁶ que, para além de fomentar um ensino assente em práticas exploratórias ao longo da escolaridade, está na base da criação de dois sistemas de formação profissional, inscritos no quadro do ensino não regular, o Sistema de Aprendizagem e as Escolas Profissionais⁷, ambos vocacionados para a formação de operários e técnicos médios. Constatam-se, assim, que facilitar e proporcionar a transição dos jovens do universo educativo para o do trabalho se tornou numa das primeiras finalidades do sistema de educação/formação⁸.

Como professora do 1º ciclo, há vários anos, o interesse da autora pelas novas questões ligadas à Educação/Formação dos jovens surgiu pelo facto de ao longo do Ensino Básico, a educação tecnológica ser uma componente da formação básica e integral.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo⁹, o objectivo central do Ensino Básico é *assegurar o equilíbrio entre o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano*, de modo a desenvolver a relação do aluno com a técnica e fomentar o apreço pelo trabalho. De facto, a educação tecnológica surge logo no 1º ciclo, directamente ligada a actividades de experimentação,

⁵ A formação em alternância e a formação alternada, assentam na diversificação dos lugares/espacos de formação (escola e/ou empresa), cada um com responsabilidades e papéis específicos no processo de formação. A formação em alternância o elemento dominante do processo formativo é a empresa e as aprendizagens que nela decorrem, o que significa *aprender através do trabalho*. Na formação alternada a escola desempenha o papel principal e a formação é *dirigida sobre a para o mundo do trabalho*, como é o caso da formação profissional inicial oferecida pelas Escolas Profissionais (CABRITO, 1994, pp: 25-28).

⁶ ... enquanto processo global e permanente através do qual jovens e adultos se preparam para a vida e para o exercicio de uma actividade profissional ... tem vindo a constituir-se num itinerário educativo indispensável (CABRITO, 1994: 29-30).

⁷ CABRITO, 1994, pp: 29-30.

⁸ CABRITO, 1994, pp: 29-30.

⁹ Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, artº 7º, alínea b).

numa constante ligação entre a teoria e a prática, de forma a proporcionar contactos com a comunidade local e com as suas actividades sócio-económicas e culturais.

No 2º e 3º ciclos, a educação tecnológica é considerada área específica, de forma a permitir a orientação para as futuras escolhas escolares e profissionais dos alunos.

Após o 9º ano, terminada a escolaridade básica, os alunos deverão estar aptos a realizar as escolhas relativas ao seu futuro escolar e profissional. Como possível opção, entre outras, está o ensino tecnológico especializado, que visa a preparação dos jovens para o exercício profissional qualificado e tem como ponto de referência a realização pessoal e social dos jovens, seja através do ensino técnico-profissional ou das escolas profissionais.

No que concerne às Escolas Profissionais, apesar de consideradas no âmbito dos projectos de política educativa para dar resposta ao que se designa por *crise da escola oficial em Portugal*¹⁰, constituem uma alternativa ao ensino profissional inserido no sistema regular de ensino e estão direccionadas para a formação de técnicos intermédios e de profissionais altamente especializados, de acordo com as necessidades de desenvolvimento local e regional. Assentam, por isso, na mobilização autónoma de instituições da sociedade civil e constituem um *modelo de formação, alternativo ao sistema formal de ensino*, que pretende, simultaneamente, *alargar o leque de escolhas, após a escolaridade obrigatória e proporcionar mais e melhor oferta de formação*¹¹.

Este tipo de iniciativas de formação, ao mesmo tempo que pretendem contribuir para a formação de um conjunto de profissionais, estão tendencialmente orientadas para a valorização profissional de um conjunto de jovens que havia terminado, ou abandonado os estudos, e, devido a isso, correm o risco de ser vistas como uma *formação de segunda oportunidade*¹².

Desempenhando a educação para o trabalho tão importante papel, ao longo de todo o processo de escolarização, quer na formulação de projectos pessoais de vida, quer na estruturação das identidades, o interesse pelas questões da educação/formação

¹⁰ STOER, Stephen R., 1994, pp: 3-33 (p. 21).

¹¹ MARQUES, Margarida, 1990, pp: 43-52 (43).

¹² CABRITO, 1994, pp: 47-48.

dos jovens surgiu, fundamentalmente, na tentativa de compreender as razões explícitas e implícitas da sua escolha pela formação profissional inicial, conhecer o grau de satisfação dos jovens face à opção por este tipo de formação e a importância da instituição formadora no contexto da comunidade envolvente.

Dentro desta problemática, o presente estudo teve em vista conhecer a perspectiva dos principais actores de uma Escola Profissional: alunos, professores e pessoal da direcção da escola, não se pretendendo julgar o valor das pessoas envolvidas no processo, mas sim conhecer melhor esta realidade e contribuir para reforçar a credibilidade social das práticas de formação profissional inicial de jovens.

A escolha do tema de investigação no contexto da Educação surgiu, assim, motivada pela ligação da autora a este domínio como professora e pela consciência, tomada também na condição de mãe, dos desafios que se colocam no presente aos jovens quando surge o momento crucial da escolha escolar e sua implicação no futuro profissional e social.

A motivação para realizar um estudo aprofundado em torno de uma Escola Profissional e a convivência e integração no meio local com alguns dos agentes, a quem se teria de solicitar para a recolha de informação, despertou a autora para as possíveis limitações, ainda que não se pretendesse avaliar o desempenho da instituição em causa, nem o trabalho de nenhum dos envolvidos no processo. Essa dificuldade foi sentida, em especial, quando foi necessário recolher informações junto de alguns professores que, apesar de se mostrarem disponíveis para o efeito, não devolveram os questionários preenchidos. Esta falha de informação acabou por ser considerada insignificante, na medida em que não condicionou a prossecução dos objectivos que se pretendiam atingir. A condição de professora é que, de certo modo, condicionou o desenvolvimento de todo o trabalho, em termos de tempo disponível para a necessária reflexão.

Com o presente trabalho de investigação pretendeu-se abordar a problemática da formação profissional inicial de jovens no contexto de uma Escola Profissional específica para conhecer a instituição como um todo, compreender as razões que levam os jovens a

optar por um tipo de formação e conhecer melhor as potencialidades deste novo subsistema emergente no sistema educativo português.

O trabalho encontra-se organizado em seis capítulos.

No primeiro capítulo apresenta-se a problemática do estudo, o contexto e os objectivos que guiaram a investigação.

No segundo capítulo abordam-se os conceitos de formação e educação, a evolução das políticas educativas no mundo ocidental, a emergência e desenvolvimento da Formação Profissional Inicial no contexto do Sistema Educativo Português, a criação das Escolas Profissionais e sua oferta de formação. Procurou-se, logo no início deste capítulo, explicitar a relação de complementaridade entre formação e educação para melhor se perceber o conceito de formação profissional inicial de jovens.

No terceiro capítulo são apresentadas teorias sobre as escolhas vocacionais dos jovens e tenta evidenciar-se a relação entre a reestruturação curricular e o desenvolvimento das orientações escolares no sistema educativo português. Aborda-se, também, o papel das expectativas e aspirações dos jovens no contexto das escolhas escolares.

No quarto capítulo apresenta-se a metodologia que norteou a investigação, centrando-se no delineamento e procedimentos utilizados na investigação, descrição da população-alvo do estudo, conceptualização e instrumentação das variáveis e, por último, a análise dos dados.

O quinto capítulo centra-se no desenvolvimento do estudo de caso que possibilitou a prossecução dos objectivos de trabalho propostos. Os resultados são analisados, discutidos e interpretados.

No sexto capítulo apresentam-se as conclusões do estudo e algumas recomendações finais.

CAPÍTULO I - PROPÓSITO, CONTEXTO DO ESTUDO E OBJECTIVOS

1.1. A Pertinência do Estudo

A problemática das relações entre sistema educativo e sistema económico e social é uma questão que se situa, desde a década de oitenta, no primeiro plano dos debates políticos do nosso país, face aos desafios do contexto sócio-económico induzidos pelo processo de difusão da inovação tecnológica e, mais recentemente, pela concepção global do futuro da Europa, através da união económica e monetária, a que Portugal aderiu. Com efeito, a articulação entre estes dois sistemas surge como factor estratégico para a evolução económica e social das organizações e da sociedade em geral. No entanto, o modo como hoje são colocadas as questões da educação/formação dos jovens não pode ignorar que qualquer intervenção, visando o ajustamento às necessidades da economia, terá de ter em conta uma multiplicidade de vertentes, desde as de carácter social, cultural, político e económico a aspectos mais particulares relativos às inter-relações pessoais e às expectativas e aspirações dos indivíduos.

Para além de servir o progresso económico e a competitividade, a formação dos denominados recursos humanos é hoje vista, também, como resposta a necessidades de dignificação humana. Trata-se, não só de através da educação/formação permitir ao sujeito protagonizar uma inserção profissional que contribua para a inserção social em sentido mais amplo, mas também de potenciar o desenvolvimento da própria pessoa, de que o desenvolvimento profissional é, apenas, uma das vertentes.

No âmbito desta problemática, e visando o aumento da qualificação e a diminuição das taxas de desemprego, surge em Portugal uma nova concepção de formação profissional que marcou a década de noventa por uma incidência particular na formação profissional inicial de jovens.

A ênfase colocada na formação profissional inicial de jovens parece também resultar de um certo desequilíbrio entre o funcionamento do sistema educativo, que vinha

permitindo que os jovens abandonassem o sistema formal de ensino antes de terminada a formação básica, e a envolvente sócio-económica, onde eram visíveis os desfazamentos entre a oferta e a procura nos mercados de emprego e trabalho. Procura-se, desta forma, criar condições ajustadas para o desenvolvimento psico-social e educativo dos jovens e para a sua inserção mais rápida no mercado de trabalho, uma vez providos das necessárias qualificações profissionais.

O modelo escolar, centrado na escolaridade obrigatória, constituiu a principal fórmula encontrada pelas sociedades para concretizar a educação e as suas finalidades. Contudo, este modelo escolar vive presentemente uma profunda crise, como resultado das relações que têm imperado entre educação e sociedade, nos modos de planear a educação e nos disfuncionamentos dos sistemas educativos que geram desconfiança e descrédito, quer daqueles que estão no interior dos processos educativos (professores, alunos, famílias), quer daqueles que no exterior (empregadores e sociedade em geral) esperam dos sistemas escolares as respostas para o desenvolvimento do sistema social e económico envolvente.

Em tempos de mudança, as questões respeitantes à Educação situam-se no primeiro plano dos debates políticos de qualquer país e as expectativas das respostas adequadas recaem nos sistemas educativos. Estes respondem, por um lado, expandindo-se quantitativamente, alargando e democratizando o acesso à escolaridade obrigatória e, por outro lado, implementando reformas educativas.

A crença na reforma do sistema educativo assenta em pressupostos de que, através dela, se pode responder aos imperativos do desenvolvimento económico e social fornecendo uma melhor qualificação dos recursos humanos. *As estratégias adoptadas têm como objectivo racionalizar os sistemas educativos, permitindo a sua adaptação aos objectivos nacionais e às estruturas económicas em mudança e aumentando a sua capacidade de resposta às preocupações financeiras e às pressões culturais que emanam dos espaços nacionais e internacionais*¹.

¹ POPKEWITZ, Thomas S. et PEREYRA, Miguel A., "Práticas de Reforma na Formação de Professores em oito Países: Esboço de uma Problemática", in NÓVOA, A. et POPKEWITZ, T. S. (orgs.), 1992, pp:11-72 (11).

Com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo², a reforma educativa portuguesa lançou um conjunto de desafios a todos quantos se encontram ligados à Educação, nos seus vários níveis, de forma a proporcionar a todos os alunos igualdade de oportunidades e preparar para o futuro sujeitos activos e responsáveis pelo desenvolvimento sócio-económico e cultural da comunidade em que estão inseridos. Esta reforma educativa é, acima de tudo, considerada como *uma peça importante da reorganização política que o Estado Português está a levar a cabo, no quadro da integração na CEE e da adaptação às realidades sociais e económicas...*³.

É no contexto desta problemática que surge o presente projecto de investigação, incidindo particularmente nas razões das escolhas escolares e profissionais dos jovens, no que concerne ao ensino profissional promovido pelas Escolas Profissionais.

Partindo do pressuposto de que este subsistema educativo tende a constituir-se como uma resposta possível às disfunções e, ou, insuficiências do sistema educativo em geral, este novo modelo de formação vem permitir, simultaneamente, a construção de projectos sociais e profissionais que tendem a viabilizar uma inserção mais qualificante no mundo do trabalho, pelo que, pode assumir importância fundamental no processo de reestruturação e modernização económica, social e cultural que urge implementar no nosso país.

Nesta perspectiva, promover a qualificação profissional *não será apenas conceder diplomas, mas também responsabilizar as instituições e os processos de formação pelo acompanhamento e apoio às dinâmicas de inserção socioprofissional dos jovens*⁴. Trata-se, pois, de conceber e operacionalizar estratégias que garantam, além de uma formação adequada, uma aproximação efectiva dos jovens ao mundo do trabalho e permitam a sua melhor integração na vida activa.

A formação profissional inicial de jovens visa responder a *um imperativo económico urgente* mas, para que não se torne num *mero instrumento operativo ao serviço da economia*, deverá ser concebida como um *processo que garanta*,

² Lei nº 46/86.

³ NÓVOA, António, 1992b: 57.

⁴ AZEVEDO, Joaquim, 1994 b, pp: 135-158 (154).

*simultaneamente, a satisfação das necessidades da economia sem perder de vista a sua principal finalidade, que é o acto educativo, isto é o desenvolvimento integral do indivíduo*⁵.

Desta forma, a problemática da formação profissional inicial de jovens constitui um campo privilegiado de estudo no sentido de *se perceber se ela é apenas um instrumento da economia ou se verdadeiramente contribui para o desenvolvimento integral dos jovens*⁶, respeitando as suas necessidades e interesses. Conhecer as potencialidades e fraquezas deste subsistema, que emerge no sistema educativo português, apresenta-se como uma prioridade para se saber em que medida ela contribui, de facto, para alcançar os objectivos que se propõe. Só desta forma se poderá contribuir para o *encontrar de uma ponte entre a educação e a economia*, visto ser nesta *encruzilhada que se encontra hoje o estado da investigação neste campo*⁷.

1. 2. Contexto do Estudo

Construir um caminho de compreensão sobre qualquer realidade obriga a restringir os espaços e as interrogações. Face à complexidade e multiplicidade de articulações que enquadram a problemática da Formação Profissional Inicial de jovens e porque existem actualmente, em Portugal, dois subsistemas de formação profissional, o Sistema de Aprendizagem e as Escolas Profissionais, ambos inscritos no quadro do ensino não regular, tendencialmente orientados para o mesmo público alvo e que oferecem, simultaneamente, um certificado de habilitação académica e um certificado de aptidão profissional⁸, a primeira opção de trabalho consistiu em abordar a Formação Profissional Inicial de Jovens no contexto de uma Escola Profissional.

⁵ CABRITO, 1994, pp: 13-14.

⁶ CABRITO, 1994: 14.

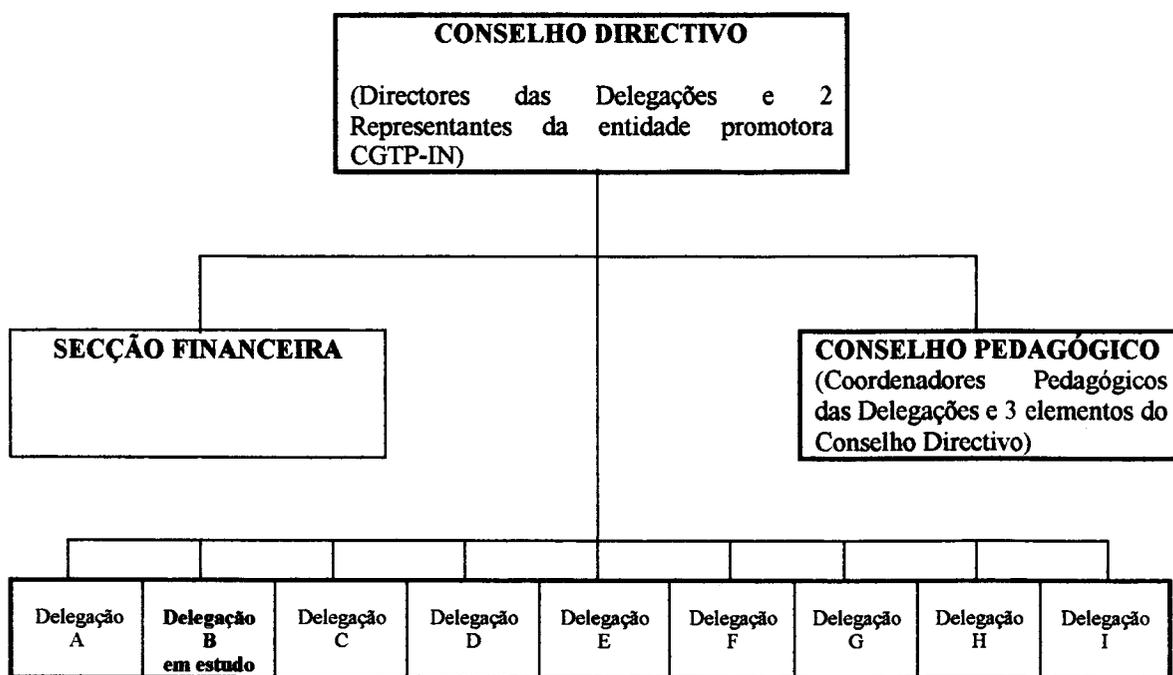
⁷ CABRITO, 1994: 136.

⁸ CABRITO, 1994: 41, 48.

Cabe explicitar que a Escola Profissional escolhida para desenvolver a presente investigação faz parte de uma organização complexa, com dimensão nacional, constituída por uma Sede e nove delegações dispersas pelo país (Figura I.1), criadas de acordo com os *mercados* que servem e tendo, cada uma delas, cursos específicos.

Apesar de se considerar pertinente o estudo do conjunto das delegações que formam esta Escola Profissional, optou-se por restringir a presente investigação a uma das suas delegações, a Escola Profissional Vento Suão⁹, por tal propósito ser impossível de concretizar, em termos de tempo e custos, no momento presente. O facto de não ser esse o objectivo do presente estudo deixa, desde já, espaço para o desenvolvimento de futuras investigações mais alargadas e, sem dúvida, mais ambiciosas, num terreno que ainda está por explorar.

Figura I.1 - ORGANOGRAMA DA ESCOLA PROFISSIONAL E SUAS DELEGAÇÕES



Fonte: Dados recolhidos na Escola Profissional Vento Suão

⁹ Pseudónimo atribuído à Escola Profissional, na qual se centrou o presente estudo.

Optou-se por desenvolver a investigação no contexto da Escola Profissional Vento Suão por ela contar já com cinco anos de existência e o factor tempo ser importante para conhecer o seu contributo face aos problemas locais, por estar instalada num centro urbano que conta com outras ofertas de formação e, ainda, por se encontrar sediada no Concelho de Beja onde a autora reside, e esse facto facilitar o desenvolvimento dos contactos necessários à elaboração do trabalho.

Refira-se que esta Escola Profissional surge implantada numa região em que o desemprego actual, de natureza estrutural e de longa duração, assume proporções muito significativas entre os adultos e entre os jovens que ainda restam¹⁰, e onde o nível geral de habilitações da população é considerado dos mais baixos do país¹¹. Na verdade, o Concelho de Beja apresenta uma baixa taxa de actividade, com predominância do sector agrícola e insipiência da actividade industrial, resultando em fracas oportunidades de emprego. Desta forma, esta região individualiza-se da problemática do interior, não só pela expressão empregadora do ramo dos serviços pessoais e colectivos, estreitamente associados à dimensão empregadora das autarquias locais e serviços públicos de educação e saúde, mas sobretudo porque a sua população se encontra profundamente envelhecida e em estagnação demográfica¹².

Face a esta situação, e visando responder às necessidades de desenvolvimento local e regional, parece importante a dinamização de novas formações que possibilitem, tanto a qualificação profissional dos jovens, como a formação e/ou reconversão da população activa em situação de desemprego e emprego precário. Daí, também o interesse em conduzir a investigação neste espaço e a opção pela Escola Profissional

¹⁰ É nesta zona que o desemprego de activos, com mais de 50 anos de idade, assume maior intensidade relativa, (20%) do total, muito embora 1/4 dos desempregados sejam jovens. Por outro lado, as mulheres são as principais vítimas da ausência de oportunidades de emprego, constituindo 74% dos desempregados, a maior parte das quais à procura de novo emprego, distribuindo-se por todos os grupos etários, ainda que predominantemente no grupo dos 25 aos 50 anos de idade. (Programa ILE em Portugal: Avaliação e Perspectivas, 1991, pp: 100-104).

¹¹ 58% dos desempregados têm, no máximo, a 4ª classe e mais de 70% dos candidatos ao novo emprego incluem-se também neste nível. Mesmo entre os candidatos ao primeiro emprego este nível de habilitações detém forte peso, particularmente no que respeita às mulheres (Programa ILE em Portugal: Avaliação e Perspectivas, 1991, pp: 100-104).

¹² Programa ILE em Portugal: Avaliação e Perspectivas, 1991, pp: 100-104.

Vento Suão, por esta contar com cinco anos de existência e poder dar um testemunho do seu contributo face aos problemas locais.

O facto desta Escola Profissional estar instalada num centro urbano que conta, desde há vários anos, com diversas instituições escolares e ofertas diversificadas de formação, duas Escolas Secundárias, Escola Superior de Educação, Escola Superior Agrária, Centro de Formação Profissional e recentemente com outros estabelecimentos, pólos de ensino superior privado, também pareceu pertinente para a investigação, no sentido de melhor se perceber as razões da opção dos alunos pela formação profissional.

Depois de delimitada a investigação no espaço, houve que delimitar as questões a estudar e, ainda que se pretendesse abarcar esta Escola como um todo, a principal orientação do estudo recaiu nos alunos, nas razões da sua opção pela formação profissional inicial e na satisfação face à essa opção. No entanto, conhecer o papel/importância da Escola no contexto da comunidade, nomeadamente, a forma como se tem processado a articulação entre a Escola e a comunidade envolvente, os apoios recebidos dos agentes e instituições locais e a adequação da oferta de formação às necessidades locais, constitui também um dos objectivos que guiaram o estudo.

Sendo o propósito do estudo o de abarcar a Escola como um todo, foi importante considerar toda a população escolar que frequentava a Escola Profissional no ano lectivo de 1995/96, os professores que aí exerciam funções docentes e os dois responsáveis pela delegação: o Director e a Coordenadora Pedagógica.

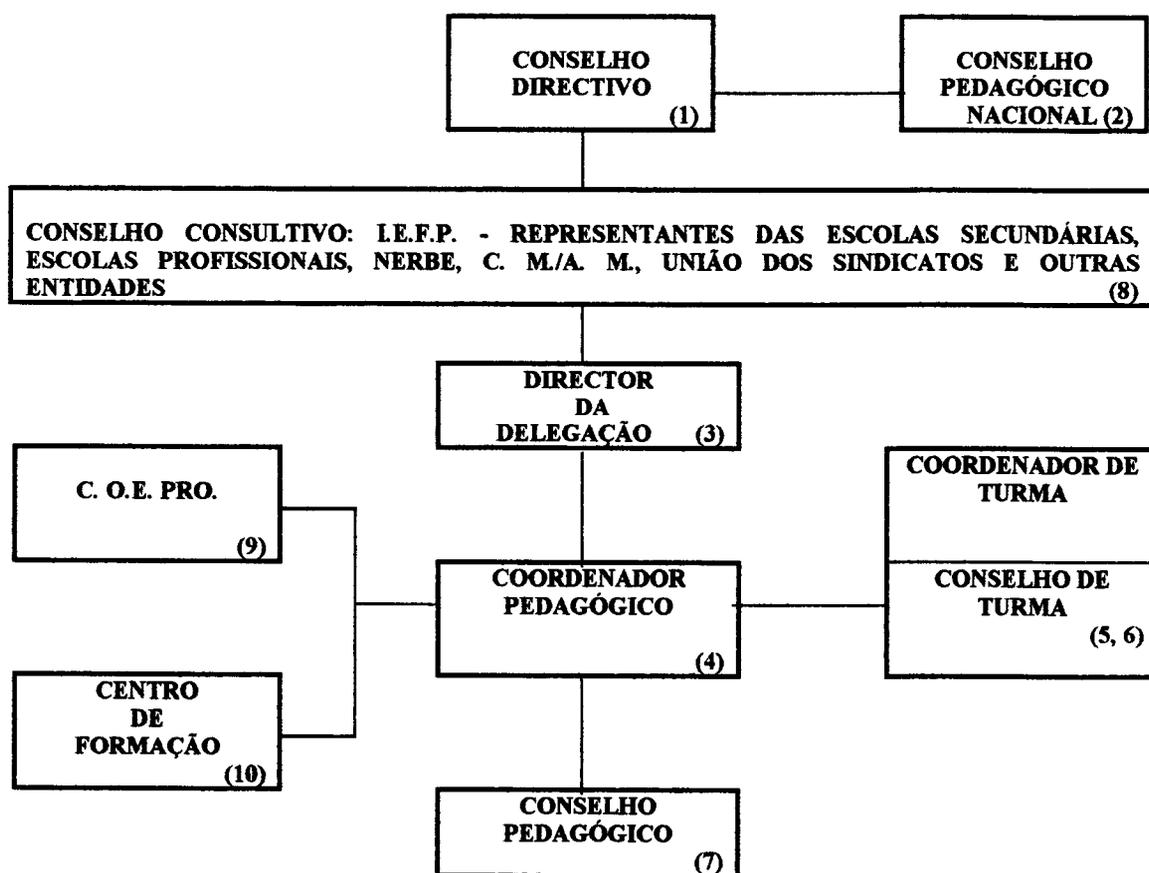
Procurou-se, desde o início, apoiar o delineamento do trabalho em documentos, legislação sobre as Escolas Profissionais em geral e relatórios da Escola Profissional *Vento Suão*, nomeadamente, o Projecto a desenvolver no ano lectivo de 1995/96.

Refira-se que os primeiros contactos informais com os responsáveis da escola se revelaram importantes para a recolha de informação sobre a temática e contribuíram para a familiarização com a instituição e o público-alvo do estudo. De salientar a disponibilidade que os responsáveis da escola mostraram desde o início do processo de investigação.

Para iniciar o trabalho foi fundamental conhecer a organização formal da própria Escola, conhecer os espaços onde esta funciona e colher elementos para a caracterização de toda a comunidade escolar: direcção, corpo docente e alunos.

O organograma (Figura I.2), que consta do projecto a que se teve acesso, permitiu a compreensão das ligações existentes entre Escola-Sede e Escola-Comunidade.

Figura I.2 - ORGANOGRAMA DA ESCOLA PROFISSIONAL VENTO SUÃO



LEGENDA:

- (1) Competências previstas no Contrato-Programa
- (2) Competências previstas no Contrato-Programa
- (3) Funções do Contrato-Programa. Implementação das deliberações do Conselho Directivo; Administração Escolar Global
- (4) Funções do Contrato-Programa. Controlo do Processo
- (5) Interface com o ambiente, etc.
- (6) Coordenador de Turma/Coordenador Curricular a nível de turma
- (7) Orgão Consultivo de orientação Educativa e Pedagógica e de representação dos alunos
- (8) Orgão de consulta da Delegação sobre definição de projectos de formação, população a abranger e articulação com outras entidades promotoras de formação
- (9) Centro de Orientação Escolar e Profissional
- (10) Centro de Formação

De acordo com o organograma, a ligação entre esta Escola e a Sede faz-se através do Conselho Directivo e do Conselho Pedagógico Nacional, como previsto no Contrato-Programa. A ligação entre esta Escola e a comunidade local é possível através de duas vias. Por um lado, através do Conselho Consultivo, que é constituído por representantes dos agentes educativos locais, autoridades locais e representantes dos agentes económicos e, por outro lado, através do Centro de Orientação Escolar e Profissional e do Centro de Formação.

O Conselho Consultivo, enquanto órgão de consulta da Escola, colabora na definição dos projectos de formação, população a abranger e articulação com outras entidades promotoras da formação.

O Conselho Pedagógico, órgão consultivo de orientação Educativa e Pedagógica e de representação dos alunos, conta com a colaboração do Centro de Orientação Escolar e Profissional e do Centro de Formação.

A implementação das deliberações emanadas do Conselho Directivo cabem ao Director da Escola, enquanto que o controlo do processo é da competência do Coordenador Pedagógico da mesma.

Esta organização formal da Escola parece interligar as diversas entidades com responsabilidade no processo, tanto as que se encontram ao nível da Sede, como as entidades com responsabilidades educativas, culturais e económicas a nível local.

Face aos órgãos representados no organograma, e suas respectivas funções, a Escola parece ter uma já uma organização de acordo com o que se pretende para este tipo de instituições de formação.

Ocupando os alunos um lugar de destaque na investigação, na medida em que são os mais directamente implicados na prossecução dos objectivos do estudo, apresenta-se uma breve caracterização que elucida o número de alunos por sexo, turma/curso e ano de frequência (Quadro I.1). Esta caracterização tem por base os dados contidos no projecto da Escola do ano lectivo de 1995/96, que os responsáveis disponibilizaram.

QUADRO I.1 - ALUNOS a frequentar a E.P. Vento Suão em 1995/96

TURMA	NÚMERO DE ALUNOS		
	Nº de rapazes	Nº de raparigas	TOTAL
Animador Social - 1º ano	3	17	20
Construção Civil - 2º ano	13	6	19
Construção Civil - 3º ano	12	7	19
TOTAL	28	30	58

Fonte: Dados recolhidos na Escola Profissional *Vento Suão*

Segundo os dados apresentados no projecto da Escola, a idade média destes alunos é, sensivelmente, de 18 anos. Alguns destes alunos residem na localidade onde a escola se insere, embora muitos residam noutras localidades do concelho ou de concelhos limítrofes. De acordo com o levantamento sócio-económico dos alunos feito a partir da profissão do pai, um grande número dos pais destes alunos exerce profissões que se enquadram no grupo dos Operários e Trabalhadores qualificados.

Refira-se que muitos dos alunos (82.6%) já haviam reprovado, pelo menos, no percurso escolar anterior, e grande parte dessas retenções ocorreu no 8º ano de escolaridade. Contudo, cerca de 25% deles apresenta um nível de escolaridade superior ao exigido para ingressar na Escola, que é o 9º ano, ou já havia frequentado o ensino secundário (10º e 11º anos).

Acerca do corpo docente apurou-se que este é formado por vinte e um (21) professores, contratados pela Escola em regime de prestação de funções. À excepção de dois, todos os professores desempenham funções noutras instituições, nomeadamente, doze (12) são professores noutras escolas do ensino regular e os restantes sete (7) desempenham funções noutra tipo de instituições. A ligação dos professores à Escola depende da duração da disciplina ou disciplinas que leccionam. Saliente-se a este respeito

que na altura da recolha da informação para a presente investigação (início do 2º semestre), apenas, se encontravam a trabalhar na Escola dezoito (18) professores, a quem solicitámos para o efeito. A maior parte destes professores (17) possui uma licenciatura, um (1) deles tem uma pós-graduação, dois (2) encontram-se ainda a frequentar um curso superior e um (1) tem formação técnica e um Curso Complementar de Formação de professores.

No ano lectivo de 1995/96, funcionaram dois cursos na Escola, ambos de nível 3: o curso de Técnico de Animador Social, que forma uma única turma do 1º ano, e o curso de Técnico de Construção Civil, formado por duas turmas, 2º e 3º anos.

Os planos curriculares seguidos em ambos os cursos foram elaborados pelo Ministério da Educação, mas sofreram algumas adaptações consideradas necessárias, ao nível da Escola, para aprofundamento de algumas áreas. No curso de Técnico de Animador Social foi alargado o âmbito de algumas disciplinas para aprofundar as técnicas de Animação e de Segurança, Saúde e Ambiente no Trabalho e aspectos de legislação do Trabalho, Direitos e Deveres dos Trabalhadores, Direitos dos Cidadãos e dos Consumidores. No curso de Técnico de Construção Civil foi necessário criar um espaço para o acompanhamento da formação em contexto de trabalho e trabalho de projecto.

Saliente-se que no projecto é perceptível a preocupação da Escola em responder às necessidades da comunidade. A orientação dada pela Sede é a de que as várias delegações apresentem propostas de cursos de especialização dirigidas, quer aos alunos formados pelas Escolas, quer a outros possíveis destinatários, pelo que, são consideradas algumas propostas desta Escola na área do curso de Técnico de Biblioteca e Documentação e na área das modernas tecnologias.

Esta Escola também se mostra empenhada na formação contínua dos professores que aí exercem funções e apresenta, no seu projecto, o programa de acções de formação a desenvolver nesse âmbito. Estas acções visam, para além do desenvolvimento das competências pedagógicas, científico-tecnológicas e relacionais dos professores, o efectivo envolvimento dos professores nos projectos da Escola.

Falta acrescentar que a Escola funciona em dois edifícios distintos, o que cria dificuldades tanto para alunos como para professores. Num está a secretaria e algumas salas de aula e no outro funcionam as restantes salas de aula.

Segundo a opinião dos responsáveis, um dos problemas da Escola são as instalações, uma vez que as condições das mesmas não são as melhores. Consideram mesmo que o facto de ainda não terem conseguido um espaço com melhores condições tem condicionado o desenvolvimento de alguns projectos.

Para abordar esta realidade considerou-se fundamental conhecer também os pressupostos que estiveram na origem da implementação desta Escola, a articulação entre a sua oferta de formação e as reais necessidades dos jovens e da comunidade envolvente e, ainda, a situação profissional dos alunos formados pela escola, uma vez que o ajustamento entre formação oferecida e capacidade de absorção pelo mercado de trabalho é fundamental para a continuidade da própria Escola em si mesma.

Sabendo que cada uma destas escolas deve responder adequadamente às exigências da procura por parte dos alunos, e às exigências do mercado de trabalho, pareceu de suma importância averiguar como e porque foi implantada esta Escola, se os seus promotores se preocuparam em analisar as necessidades dos jovens, em termos de formação, e as necessidades do mercado de trabalho da sua área de influência.

Segundo revelou o Director¹³, o projecto de criação da Escola nesta localidade surgiu motivada pela conjugação de dois interesses. Por um lado, *pela vontade dos promotores da Escola-Sede que tiveram a intenção de criar delegações em vários pontos do país*, e, por outro lado, *pelo interesse manifestado pelo poder local, nomeadamente pela Câmara Municipal*, que se mostrou interessada em que uma delegação da Escola ficasse aqui instalada, sendo, a própria Câmara Municipal, *uma promotora da delegação a nível local*.

Esta Escola surge sem se ter feito, *propriamente um levantamento e identificação das necessidades locais*, tanto no que se refere às necessidades dos jovens

¹³ Os dados retirados da entrevista ao Director sobre a implementação da Escola Profissional, que se apresentam ao longo do texto, estão devidamente identificados a itálico.

como às necessidades do mercado de trabalho, ainda que tivessem sido auscultadas *as entidades e forças vivas da região*. Parece ter-se partido da ideia de que, com *a extinção do ensino técnico era manifesta a necessidade de formação de técnicos intermédios e que qualquer acção que se promovesse*, nesse sentido, teria a adesão dos jovens e o *interesse por parte dos empregadores*.

Sendo a autonomia e a ligação ao meio sócio-económico local as características de base deste modelo de formação, e embora as escolas profissionais se inscrevam no quadro mais vasto do sistema de ensino, cada uma destas escolas afirma-se através de projectos educativos próprios e diferenciados. Por este motivo foi, também, importante conhecer as estratégias que esta Escola utiliza para captar e conquistar o seu público face à concorrência de outras instituições que operam no mesmo sector. Nesse sentido, esta Escola tenta implementar cursos *em função do conhecimento que tem e através de levantamentos junto das entidades empregadoras da região*. Para esse efeito, foi constituído *um Conselho Consultivo*, que funcionou no início da implementação da Escola, composto por representantes dos Empresários da região, Sindicatos, Centro de Emprego e Formação Profissional, Associação do Comércio e Escolas Secundárias. Esse Conselho Consultivo ajudou os responsáveis pela Delegação a encontrar *as soluções com maior interesse para a região, em termos de formação*.

Os cursos que esta Escola tem promovido parecem orientados para dar *uma resposta imediata*, tanto no sentido de *preparar os jovens para a entrada no mundo do trabalho*, como para fazer face aos *desafios do futuro*, uma vez que se os seus responsáveis têm procurado investir em áreas *em que até agora tem havido pouca formação, no âmbito das novas tecnologias*, e que acreditam terão *uma aceitação relativamente rápida no mercado de trabalho*.

A preocupação com a inserção profissional dos seus formandos deve orientar estas escolas para o desenvolvimento de um *parceria sócio-educativo*¹⁴ visando

¹⁴ Conceito desenvolvido por STIÉVENART (1989: 38) e que, segundo o autor, surge da necessidade de interacção entre o sistema educativo e o sistema económico e social e as suas determinantes sócio-culturais aparecem associadas aos fenómenos da descentralização e da participação. Segundo Margarida Marques, o parceria sócio-educativo emerge na complexidade da organização social, no desenvolvimento de valores como a participação a diferentes níveis, e também na educação, a

responder às necessidades dos seus colaboradores face aos desafios da competição interna e externa. Os partenariados vêm, assim, permitir uma maior aproximação e compreensão entre a educação e o mundo do trabalho, além de funcionarem como elemento essencial de descentralização e participação. Tudo isto obriga as escolas a uma articulação com o meio envolvente, na medida em que as formações oferecidas só terão procura se forem atractivas face à concorrência e se apresentarem vantagens no mercado de trabalho. Para além disso, algumas destas escolas manifestam uma atitude interveniente face ao meio ao pretenderem atenuar ou inverter a tendência de desertificação humana e envelhecimento progressivo da população local de forma a possibilitar, não só a permanência dos jovens, como também o seu fluxo. Para isso não basta que edifiquem uma oferta, é necessário que suscitem a procura.

No sentido de proceder a uma constante adequação dos cursos ao mercado de trabalho local, esta Escola tem vindo a desenvolver *protocolos com instituições e empresas* que, em princípio, *são os futuros empregadores dos seus formandos*. Um dos exemplos que dado acerca dessa adequação é o caso do *protocolo com o Gabinete Técnico da Câmara Municipal*, que visa assegurar o *estágio* dos alunos do curso de Construção Civil e que tem *uma cláusula que prevê a discussão e modificação dos currículos em função do perfil profissional do técnico que se pretende formar*. Outro exemplo, é o protocolo com a Biblioteca Municipal que, para além de garantir o *estágio aos alunos e cedência de técnicos para formação*, assegura *a discussão dos conteúdos curriculares e a sua adaptação ao perfil profissional necessário para essa instituição*.

Para além da Câmara Municipal, que como promotora da Escola tem desempenhado um papel activo em todo o processo, outros agentes locais, quer instituições quer empresas, *têm sido solicitadas e têm contribuído na aferição dos objectivos que a Escola define*.

descentralização enquanto transferência de competências e de poderes para níveis mais próximos do local e do regional. O partenariado sócio-educativo apresenta-se assim como uma forma organizativa de participação dos actores sociais na realização de projectos educativos no campo das relações entre o sistema educativo e os sistema económico e social, (o sublinhado é da autora), MARQUES, M., 1992b, pp: 48-52 (52).

Apesar das diligências feitas, alguns *dos cursos tiveram mais aceitação do que outros*. No entanto, os responsáveis da Escola consideram que o saldo do trabalho realizado até agora *é francamente positivo*.

Na opinião do Director, os jovens formados pela Escola têm maior *facilidade de encontrar um emprego, ainda que não seja na sua área de formação, do que outros jovens com o 12º ano sem uma formação virada para a qualificação profissional*. Os dados¹⁵ colhidos a este respeito, e que a seguir se apresentam, vêm apoiar a opinião dos responsáveis da delegação.

De acordo com os dados recolhidos numa revista da escola, dos 78 alunos formados por esta escola em 1994/95, 53.8% estão a trabalhar e 20.5% ingressaram no ensino superior, restando cerca de 30.% que não encontrou nenhuma saída, nem profissional nem escolar. Mais especificamente, os dezasseis jovens que concluíram o curso de Biblioteca e Documentação nesta Delegação *foram rapidamente absorvidos pelo mercado de trabalho e, deles, só dois não ficaram no Alentejo*. De nove jovens do curso de Desenhador, *sete estão a trabalhar em desenho e só dois é que não estão a trabalhar na sua área de formação*. Os jovens que terminaram o curso de Animador Social *têm vindo, pouco a pouco, a encontrar trabalho na sua área de formação*. O curso de Turismo e Gestão *foi o que teve menos aceitação*. Contudo, alguns destes jovens *estão a trabalhar e outros continuaram a estudar*.

Os jovens recém-formados têm mantido uma *relação muito próxima com a Escola através de correspondência, de visitas à escola e de encontros que eles próprios promovem, mas não têm recorrido à Escola em termos de procura de nova formação*. Apesar de não terem solicitado a Escola nesse sentido, a possibilidade de virem a ser *promovidas algumas especializações não está posta de parte* pelos responsáveis. Uma das possibilidades parece ser a *formação contínua na área da construção civil*.

¹⁵ Dados retirados da revista da Escola Profissional Vento Suão, Formar/Intervir, nº1, Maio de 1995, pp: 3-4.

No que respeita aos *jovens que pretendem continuar os estudos*, após terem terminado um curso nesta Escola, *têm procurado o Instituto Politécnico e os que até agora concorreram têm entrado*.

De referir que a Escola *não tem ainda prevista nenhuma forma de acompanhamento dos seus formandos após a conclusão dos cursos*, no entanto, tem manifestado a preocupação em *saber o seu percurso profissional* e diz ter uma base de dados actualizada. Na Escola-Sede está a funcionar um Observatório do percurso profissional dos alunos formados por todas as suas Delegações, *cuja intenção é fazer um estudo dos percursos de formação destes jovens uma vez que a escola já funciona há seis anos*.

Refira-se que a Escola, enquanto Sede, tem autonomia financeira, pedagógica e administrativa. A Escola Profissional Vento Suão, por seu lado, tem uma autonomia que *é partilhada com o conjunto das delegações*. Dado o estatuto de ensino particular e cooperativo, *tem autonomia para proceder às adaptações curriculares que são fundamentais neste tipo de cursos*. Administrativa e financeiramente, apesar de estar condicionada ao fluxo de verbas e aos apoios dos promotores, *tem uma autonomia que se pretende que esteja ao serviço da pedagogia*.

O principal promotor desta Escola é a CGTP. *Os promotores locais não ajudam financeiramente, mas têm contribuído na cedência de espaços, com equipamentos e transportes e possibilitando os locais de estágio dos alunos*. Os próprios alunos contribuem com uma quotização.

No que respeita aos projectos da Escola em termos de futuro, os responsáveis consideram que *estão condicionados, como para qualquer Escola Profissional, às orientações que forem emanadas do presente governo*. Segundo a sua opinião, há interesse em reformular alguns aspectos que respeitam às Escolas Profissionais em geral e isso tem contribuído para *dar uma imagem negativa deste tipo de ensino e para trazer os pais desconfiados* face às propostas de formação destas escolas.

O Director pareceu um pouco preocupado em termos de projectos para o futuro e considera que *qualquer projecto que pudessem ter em mente estava condicionado*,

enquanto não fosse clarificado e definido, pelas entidades competentes, o quadro de apoios e o papel que o Estado pretende dar a estas instituições. Contudo, considera que esta Escola é uma das que tem uma maior expressão em número de ofertas de formação no distrito. Em termos de futuro, pensa que essa oferta deveria ser diversificada e alargada a indivíduos que estão integrados no mercado de trabalho e que precisam de complementar a sua formação para acompanhar o progresso da tecnologia e garantir o posto de trabalho. Disse ainda que outra área a desenvolver nesta Delegação seria a da especialização de antigos alunos.

Segundo o Director, é do consenso comum que o ensino profissional, de maneira geral, tem um *lugar praticamente feito* na sociedade portuguesa, uma vez que tem contribuído bastante, nos últimos anos, para a *formação de técnicos intermédios* e isso é *uma verdade que ninguém pode contestar*.

O estatuto de autonomia financeira e pedagógica destas escolas tem permitido *uma ligação muito interessante com as forças sociais o que é difícil noutra tipo de escola*. Não será uma questão de material humano, *uma vez que os professores, muitas vezes, até são os mesmos*. Parece ser antes uma questão *da autonomia de que estas escolas dispõem para poder rentabilizar e potenciar as ligações com o mundo do trabalho e com as instituições*. Por tudo isso, o Director considera *que é um processo irreversível, que de facto há coisas a melhorar, há um esforço a fazer no que diz respeito, por exemplo, à formação de redes de escolas que promovem os mesmos cursos*. Segundo revelou, *esta iniciativa está, neste momento, a crescer com o apoio informal do Ministério da Educação, no sentido de ser feita uma reflexão sobre os conteúdos curriculares e aspectos técnicos dos cursos*.

No caso concreto desta Escola, um dos maiores *problemas* com que esta se enfrenta parece ser *a dificuldade em encontrar técnicos, sobretudo para o desenvolvimento curricular da parte técnica e tecnológica*. Por outro lado, como o mercado de trabalho da região é restrito, *a Escola vê-se obrigada a mudar constantemente o tipo de cursos que oferece porque rapidamente se esgota a capacidade de absorção de novos profissionais*. *A implementação de novos cursos*

implica também uma mudança frequente das equipas de formadores, o que traz algumas desvantagens para esta Escola, em particular. Na Sede e noutras Escolas Profissionais a situação parece ser diferente.

1. 3. Propósito e Objectivos

Conhecer de perto a realidade da Escola Profissional Vento Suão, a formação que oferece aos jovens que a frequentam, as razões da opção dos alunos, assim como a sua relação com a comunidade local não consistiu, simplesmente, em recolher o máximo de informação sobre esta instituição, sobre os cursos que oferece ou sobre o que motivou os jovens para este tipo de formação e as suas aspirações escolares e profissionais, mas fundamentalmente fazer uma análise mais aprofundada de todas as vertentes no sentido de compreender as inter-relações alunos-escola e escola-meio.

Antes de enunciar os objectivos do estudo, parece importante explicitar algumas questões que estiveram presentes desde o início do projecto e tiveram um papel orientador de toda a investigação.

Tendo presente que a formação profissional constitui um subsistema educativo recente face às outras vias disponíveis para a prossecução de estudos no contexto local, colocaram-se-nos duas primeiras questões:

- Que levou estes jovens a procurar a formação profissional inicial? Porque não continuaram os seus estudos, para além do 9º ano de escolaridade, na via formal de ensino?

- Qual a origem sócio-cultural e económica destes jovens?

Pode pensar-se que estes jovens procuram uma certificação que lhes garanta a integração mais rápida no mundo do trabalho ou que terão tido insucesso no seu percurso escolar e procuram, desta forma, obter um grau académico visando a prossecução de estudos, ou ainda que é a única forma ao seu alcance de obter um grau académico.

Quanto há origem sócio-cultural e económica um estudo de Marques, M. e Requejo, T. (1991)¹⁶ mostrou que a maioria dos jovens que procuram a formação profissional, nas Escolas Profissionais, são provenientes da *pequena e média burguesia*, pelo que, esta modalidade de formação profissional parece constituir uma oferta mais selectiva e *nobre* do que a oferecida pelo Sistema de Aprendizagem.

Independentemente das razões/motivos que levaram estes jovens a procurar a formação profissional, há outras questões que, também, parecem pertinentes, nomeadamente:

- Se estes jovens, ao optar por este tipo de formação, terão reais condições de êxito escolar e sócio-profissional?
- Se a implementação deste tipo de estratégia educativa de formação representará uma garantia facilitadora da inserção sócio-profissional dos jovens?
- Se a formação oferecida por esta Escola Profissional tomará em consideração as reais necessidades de formação detectadas, quer no que respeita às aspirações escolares e profissionais dos jovens, quer no que se refere ao desenvolvimento local?

Questões complexas que emergem no campo das relações entre a educação e a economia e que exigem um esforço de investigação interdisciplinar, entre as áreas da Educação e Formação, da Sociologia, da Gestão de Recursos Humanos, da Economia.

Assim, a presente investigação, enquanto modesto contributo para a compreensão de algumas destas questões, pretende sobretudo ser capaz de levantar questões pertinentes que suscitem o interesse investigativo.

¹⁶ Resultados apresentados por CABRITO, 1994: 49. De acordo com os dados apresentados por este autor, a origem sócio-cultural e económica dos jovens que procuram a formação oferecida pelas Escolas Profissionais difere da dos alunos que procuram o Sistema de Aprendizagem, embora ambas as modalidades de formação ofereçam um certificado de habilitação académica e um certificado de aptidão profissional. O autor refere que os resultados de estudos efectuados sobre a origem das populações que frequentam estes dois sistemas de formação profissional apontam, que os jovens que frequentam o Sistema de Aprendizagem provêm, maioritariamente, das classes trabalhadoras (Pedroso et al., 1992) enquanto que os que frequentam as Escolas Profissionais são, maioritariamente, provenientes da pequena e média burguesia (Marques et al., 1991), pelo que esta oferta formativa surge como mais selectiva e *nobre* de entre as duas modalidades de formação profissional (CABRITO, 1994: 49).

Estas linhas orientadoras da reflexão sobre a problemática da formação profissional conduziram o desenvolvimento do presente trabalho de investigação que visou responder aos seguintes **objectivos** fundamentais:

- **Compreender as razões que levaram estes jovens a optar pela formação profissional inicial nesta Escola Profissional;**

- **Investigar o grau de satisfação dos jovens face ao tipo de formação e curso escolhidos;**

- **Compreender a importância desta Escola Profissional no contexto da comunidade local.**

CAPÍTULO II - A PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL DE JOVENS

2.1. Formação e Educação

A problemática que preside à presente investigação leva a equacionar uma questão central, que é a relação entre Formação e Educação. A questão é pertinente, na medida em que só a partir do momento em que haja entendimento entre o modelo de formação e o modelo de educação existirá uma perspectiva comum por parte dos formadores, em geral, sobre os dois conceitos.

No entender de alguns autores, a relação entre formação e educação *propõe sempre uma dialéctica social em que a Educação actua sobre o indivíduo no sentido de fazer desabrochar todas as suas potencialidades enquanto que a Formação actua sobre o indivíduo exercendo sobre ele um regime de constringimento necessário ao equilíbrio dos seus comportamentos futuros*¹.

A Educação, desligada da Formação, não poderá resolver os problemas de uma integração adequada do indivíduo na sociedade, nem a Formação pode existir independentemente da Educação. Seguindo esta ordem de ideias, pode dizer-se que não há contradição entre os dois processos uma vez que existe, entre eles, uma relação de complementariedade.

Cabe acrescentar que a Educação é condicionada pelo tecido social em que a sua clientela evolui e que esta também influencia o entendimento que se vai tendo das funções que a Educação e a Formação devem preencher. Assim, pode dizer-se que cabe a ambas, e de forma complementar, quer à Educação quer à Formação, equipar o indivíduo de forma a que ele se assuma o mais possível como agente e instrumento do seu próprio desenvolvimento.

¹CARVALHO, J. Rebello et al, 1990, pp: 15-16.

O plano formativo responderá com eficiência ao plano educativo se não limitar a sua preocupação aos conteúdos teórico-práticos, dando a devida importância aos aspectos éticos, morais e cívicos, ou seja, ao desenvolvimento harmonioso da personalidade do educando de forma a permitir-lhe alcançar a auto-realização.

Num mundo em mudança acelerada, em que o progresso técnico da sociedade avança mais rapidamente do que o sistema educativo, torna-se indispensável esta complementariedade entre Formação e Educação. Esta perspectiva da complementariedade entre Formação e Educação surge aliada a novos conceitos como formação em alternância, formação alternada, formação profissional, competências e qualificações que é necessário clarificar.

A referência a *formação em alternância* e *formação alternada* remete-nos para a existência de *diferentes espaços de formação* que assumem *responsabilidades e papéis específicos*² nesse processo.

Na primeira, é a empresa que toma o papel cimeiro no processo formativo, uma vez que visa a aprendizagem ligada às necessidades do posto de trabalho

No caso da formação alternada, é a escola que desempenha o papel principal devendo proporcionar, além da componente técnica e a prática simulada, a necessária aproximação ao mundo do trabalho.

No que respeita à formação profissional, o termo *formar*³ tem o sentido de dar forma a uma aprendizagem, ou seja, preparar ou aperfeiçoar um profissional, pelo que, pode ser formação inicial ou contínua.

Atendendo a estas explicitações e apoiados na definição de formação profissional da Organização Internacional do Trabalho⁴, pode considerar-se que a formação proporcionada pelas Escolas Profissionais se inscreve no que se designou por *formação alternada*, na medida em que a formação surge como resposta à complexidade da

² CABRITO, 1994: 41.

³ CABRITO, *idem*, *ibidem*.

⁴ Segundo a Organização Internacional do Trabalho, a Formação Profissional é um processo organizado de educação graças ao qual as pessoas enriquecem os seus conhecimentos, desenvolvem as suas capacidades e melhoram as suas atitudes ou comportamentos, aumentando deste modo as suas qualificações técnicas ou profissionais, com vista à felicidade e realização, bem como à participação no desenvolvimento sócio-económico e cultural da sociedade - O.I.T. (ALVES, Natália, 1992: 89-96)

situação económica, política, social e cultural que actualmente se vive e assenta na procura do saber agir, saber fazer e saber aprender.

Proporcionar a transição dos jovens do mundo escolar para o mundo real passou a ser uma das principais finalidades dos sistemas de educação/formação. Neste quadro, a formação profissional inicial de jovens constitui uma preocupação para os teóricos e práticos da educação, sendo vista como *um itinerário educativo indispensável*⁵, ainda que possa surgir aliada ao serviço imediato dos interesses económicos. A relação entre a Educação e a Economia é considerada necessária e mesmo indispensável se não se esquecer que é importante determinar a forma como essa articulação se concretiza.

É suposto que a escola é o espaço privilegiado onde os jovens adquirem preparação para a vida activa. Contudo, é ao longo do percurso profissional que as qualificações detidas e o grau de adequação das mesmas às solicitações do mercado de trabalho vão constituir factor decisivo. Daí que é importante distinguir a noção de competências da noção de conhecimentos adquiridos através da formação, porque, em última instância, as competências são sempre *competências em situação*⁶.

O conceito de competência não se pode reduzir ao de qualificação. Enquanto a qualificação pode ser entendida como *um conjunto de saberes resultantes de formações explícitas, passíveis de serem medidas ou certificadas* as competências referem-se a *um conjunto de saberes que, embora indissociavelmente ligados à formação inicial de base, englobam saberes múltiplos de formação geral, cultural e social*⁷ que são essenciais na adaptação concreta a um posto de trabalho. Cabe ao processo de formação facilitar a aquisição dessas competências fundamentais, denominadas de *soft skills*, visando o desenvolvimento do potencial dos indivíduos ao nível da adaptabilidade, autonomia, responsabilidade, iniciativa, abertura a novas ideias, capacidade de trabalho em grupo, capacidade de comunicação e de aprendizagem⁸.

⁵ CABRITO, 1994: 30.

⁶ LE BOTERF, 1993, pp:40-46 (43).

⁷ OLIVEIRA PIRES, Ana Luísa, 1994, pp: 4-19 (8).

⁸ OLIVEIRA PIRES, idem, ibidem.

Neste quadro, o conceito de igualdade de oportunidades adquire a máxima importância e o acesso às qualificações e competências constitui o principal factor da promoção dessa igualdade.

As Escolas Profissionais, assim como todas as outras instituições de formação, dentro e fora do sistema escolar, detêm uma enorme responsabilidade na democratização da sociedade, pelo que, devem facultar aos jovens uma sólida formação de base científica, cultural e social que os prepare para uma adaptação contínua à mudança através da auto-formação.

No contexto da reforma do nosso sistema educativo, as Escolas Profissionais constituem uma resposta necessária às transformações tecnológicas, económicas e culturais que se verificam no presente. A formação profissional inicial de jovens, que estas Escolas possibilitam, pode assumir uma importância fundamental no processo de reestruturação e modernização económica do país. Contudo, a qualidade da formação é condição essencial para que cada uma destas escolas assuma um papel determinante no combate às carências de qualificações e competências, através de novos perfis de formação flexíveis e adaptáveis às mudanças tecnológicas, sociais e de empregabilidade.

O futuro dos jovens no mundo do trabalho dependerá, em última instância, das competências profissionais que detiverem e, portanto, da qualidade e eficiência destas novas instituições educativas de formação profissional. Esta preocupação parece estar presente na filosofia em que assenta este novo conceito de formação que visa contemplar, para além dos aspectos ligados ao saber e ao saber-fazer, a *dimensão qualitativa do trabalho social ao nível do saber-estar, tendo em vista a participação activa e efectiva do indivíduo na vida da comunidade e o respeito pela pessoa humana na defesa da qualidade de vida dos cidadãos e na salvaguarda dos valores fundamentais da sociedade*⁹.

⁹ MENDEIROS, 1995: 6-27 (10).

2. 2. Evolução das Políticas Educativas no Mundo Ocidental

No mundo ocidental contemporâneo a organização económica, social e política depende cada vez mais, e em grande escala, da institucionalização do ensino-aprendizagem de praticamente todas as profissões. Esta institucionalização foi alargada das áreas tradicionais de ensino começando a abranger profissões que historicamente eram ignoradas nos meios de educação formal e cuja aprendizagem estava relegada para o âmbito do mercado de trabalho.

As transformações que se verificam em todos os níveis da vida social¹⁰ exigem dos actores sociais um conjunto de novas competências, que lhes permitam dar uma resposta adequada aos desafios decorrentes da sociedade em constante mutação.

Neste contexto, assistiu-se à emergência de um discurso estruturado em torno de palavras chave como formação tecnológica, imperativos económicos e novas competências, o qual tem vindo a atribuir ao *binómio educação/formação* uma importância estratégica nos processos de desenvolvimento. Dele se espera que propicie o desenvolvimento de capacidades que permitam aos actores sociais a inserção num mundo onde impera uma complexidade crescente e, simultaneamente, a assumpção de um papel activo nos processos de mudança em curso.

As transformações aos níveis económico e tecnológico, associadas à crescente importância atribuída ao factor humano nos processos de desenvolvimento organizacional e societal, têm contribuído para a profissionalização dos sistemas educativos nas sociedades modernas.

Assim, a formação tecnológica e vocacional tem vindo a constituir-se num dos elementos basilares das reformas educativas levadas a cabo na década de oitenta, na maioria dos países ocidentais.

No entanto, Portugal, Espanha, Itália e França são alguns dos países que, no início dos anos oitenta, se caracterizavam pela inexistência de uma oferta no domínio do

¹⁰ Estas transformações englobam os níveis: tecnológico, económico, político e cultural.

ensino técnico e vocacional que se afirmasse como uma alternativa credível a percursos de formação mais escolarizados e académicos.

Esta situação não pode ser dissociada, como o demonstram alguns autores¹¹, das interdependências estruturais específicas de cada sociedade nem, conseqüentemente, do próprio processo histórico de afirmação da Escola em cada país.

Os modelos da educação escolar, transferíveis para o domínio particular da formação profissional, têm orbitado em torno de *duas alternativas monolíticas predominantes* que concebem a Educação como uma actividade estruturada de acordo com as suas funções de socialização, baseadas na lógica do controlo social, ou de individualização, baseadas na lógica do controlo individual¹².

A primeira alternativa, dominada pelos *modelos ambientalistas, ensino tradicional e behaviorismo*¹³, encara a aprendizagem como actividade receptiva e tem por principal actor o professor, ao mesmo tempo, que adopta os métodos de ensino tradicionais, expositivos e receptivos.

A segunda, dominada pelos *modelos humanistas/personalistas, perspectivas não-directivas e alguns modelos cognotivistas e desenvolvimentais*¹⁴, encara a aprendizagem como actividade cognitiva centrada no aprendiz, o qual passa aqui a assumir o lugar de actor principal, sendo então privilegiados os métodos de ensino activos e tendendo-se, por vezes, a escamotear a dimensão socializadora do processo de ensino-aprendizagem e a sua dependência do universo sócio-cultural mais vasto em que este processo se integra.

Embora, aparentemente, estas duas perspectivas pareçam mutuamente exclusivas, considera-se que elas incluem elementos interactivos não necessariamente incompatíveis, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem envolve diversos grupos de actores que interagem entre si. Esta interacção faz-se de acordo com lógicas que advêm, tanto da componente socializadora quanto da componente de individuação inerentes à educação

¹¹ MAURICE, M, SELIER, F e SILVESTRE, J. J. (1982) citados por MARQUES, Margarida, 1992b: 29 e por ALVES, Natália, 1992: 90.

¹² COLL, C., 1992, pp:435-454.

¹³ COLL, C., *idem*, *ibidem*.

¹⁴ COLL, C., *idem*, *ibidem*.

estruturada e a diversas outras formas de relação interpessoal, no contexto de uma dada sociedade.

Enquanto que nos *países latinos a Escola se organizou com base numa forte cultura humanística*, os do norte da Europa desde cedo introduziram nos seus sistemas educativos *uma componente tecnológica e vocacional* que, ganhando autonomia ao longo dos anos, se constituiu numa *oferta de formação atraente* para uma percentagem significativa do público escolar.

Os *países mediterrânicos*, exemplos de uma *formação predominantemente humanista*, apresentam ainda algumas características que os diferenciam dos restantes países comunitários. Têm vindo a apostar em políticas educativas que, embora venham a atribuir uma importância crescente à componente tecnológica, continuam a ser acusadas de manterem o sistema de ensino numa posição de *retraimento e de resistência* face a uma formação científica e técnica aplicada às necessidades do tecido empresarial¹⁵.

Simultaneamente, debatem-se com baixos níveis de qualificação da sua mão-de-obra, com elevadas taxas de desemprego juvenil, com número significativo de jovens que se inserem no mercado de trabalho sem serem portadores de qualquer tipo de qualificação profissional e com *representações fortemente negativas das modalidades de formação de cariz profissionalizante*¹⁶.

Estas representações negativas são, em grande parte, *o produto de processos de estratificação das fileiras de formação e hierarquização de saberes*, através dos quais os saberes técnicos e profissionais são preteridos em benefício dos de carácter essencialmente teórico ministrados nas fileiras académicas do sistema de ensino¹⁷. *Tributárias da velha distinção entre trabalho intelectual e manual*, aquelas representações são, ainda, o resultado de um outro processo de desvalorização social a que está votada a formação tecnológica e vocacional¹⁸.

¹⁵ MEIJER, K., 1991, pp:13-28.

¹⁶ DANDURAND et OLLIVIER, 1991. pp: 3-23.

¹⁷ PERRENOUD, 1986, pp:133-159.

¹⁸ FORQUIN, 1991, pp: 25-39.

Por um lado, ao ser apresentada como uma modalidade de segunda oportunidade para todos aqueles que abandonaram o sistema de ensino regular, ou mesmo por terem concluído a escolaridade obrigatória, a formação tecnológica e vocacional destina-se, na maior parte dos casos, a um público que se viu excluído do sistema regular de ensino.

Por outro lado, alguns dos sub-sistemas de formação, ao não permitirem o prosseguimento de estudos e ao inviabilizarem a mobilidade no interior do próprio sistema educativo de que fazem parte, apresentam-se como ofertas de formação pouco atractivas para todos os que apostam em trajectórias escolares mais prolongadas.

Este conjunto de factores explica os resultados obtidos num estudo¹⁹ recente sobre a formação em alternância, em sete países comunitários, realizado no âmbito do Programa PETRA. Confirmando tendências anteriores, Portugal continua a ser um dos países que apresenta uma menor percentagem de jovens a frequentar modalidades de formação de cariz profissionalizante. Neste contexto, Portugal surge como o segundo país com maior número de jovens a optar pela via do ensino, mas é o que apresenta uma menor percentagem de alunos universitários na população. É o país comunitário onde o nível de qualificação da mão-de-obra é dos mais baixos, mas é o que apresenta, simultaneamente, uma maior percentagem de jovens com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos que abandonaram o sistema de ensino sem qualquer tipo de formação profissional. Por último, e apesar da aposta numa oferta de formação tecnológica e vocacional nos últimos anos, a percentagem de alunos a frequentar as filieras mais profissionalizantes continua a ser ainda extremamente reduzida.

2. 3. A Formação Profissional na Actualidade

A Formação Profissional em Portugal reporta-se na actualidade a uma concepção global do futuro da Europa e articula-se com as políticas comunitárias relativas a medidas de alcance mais vasto, com implicações estruturais e no desenvolvimento

¹⁹ BIBB (1992), citado por Cabrito, Cap I, 1994, pp: 18-29 e por ALVES, Natália, 1992: 89-90.

integrado dos estados membros. No âmbito destas medidas, a articulação entre a formação profissional e a vida activa surge como factor estratégico para a evolução económica e social das organizações e da sociedade em geral.

A década de noventa tem sido marcada, no nosso país, por uma incidência particular na formação profissional dos jovens que abandonaram o sistema formal de ensino, procurando criar condições ajustadas para o seu desenvolvimento psico-social e educativo e para a sua inserção rápida no mercado de trabalho, uma vez providos das necessárias qualificações profissionais.

Para tal, e na linha de actuações já iniciadas na década anterior, o grande princípio que regulamenta estas iniciativas consiste na participação activa do Estado, através da criação de um sistema de formação paralelo ao do ensino formal tradicional, e da mobilização de recursos que viabilizem aqueles objectivos e possam responder às necessidades globais de inserção da população não-activa no contexto sócio-económico nacional e europeu.

Entre estas necessidades destacam-se *a renovação dos activos que passam à reforma; novas qualificações para as profissões tradicionais e para os novos perfis profissionais; quadros médios e intermédios que assegurem o funcionamento de novos modelos organizacionais; desenvolvimento de um potencial humano capaz de enfrentar as transformações económicas, tecnológicas e sociais*²⁰.

A formação profissional, destinada a conferir qualificação profissional certificada, é um conceito politicamente entendido como *processo global e permanente através do qual jovens e adultos, a inserir ou inseridos na vida activa, se preparam para o exercício de uma actividade profissional, consistindo tal preparação na aquisição e no desenvolvimento de competências e atitudes, cuja síntese e integração possibilitam a adopção dos comportamentos adequados ao desempenho profissional*²¹.

Aplicado, tanto à formação profissional inicial, como à contínua, e, tanto às modalidades inseridas no sistema educativo, quanto àquelas inseridas no mercado de

²⁰ Direcção Geral de Emprego e Formação Profissional, 1993: 5.

²¹ DECRETO-LEI n.º 401/91, n.º10-11-12/91, 927.

emprego, este conceito traduz-se num modelo orientado por princípios genéricos definidos legalmente, de que se extraíram aqueles que mais directamente dizem respeito à formação profissional inicial, e que seguidamente se expõem.

Entre as suas principais finalidades²² destacam-se *a integração e realização sócio-profissional; a adequação trabalhador/posto de trabalho; o acesso em igualdade de oportunidades à formação, emprego e progressão na carreira; o desenvolvimento sócio-económico do país através da melhoria de produtividade e competitividade e, por último, o fomento da iniciativa, criatividade e capacidades relacionais do indivíduo.*

A formação profissional organiza-se em cursos ou acções estruturados de acordo com programas orientados por perfis de formação, sendo os referidos programas elaborados e executados por iniciativa, quer do Estado, quer das entidades formadoras responsáveis.

A formação profissional é objecto de certificação, tendo em conta as características próprias das acções.

Os três grupos de intervenientes na formação profissional são os formandos; os formadores, identificados como profissionais cujo perfil funcional inclui competências técnico-científicas e pedagógico-didáticas adequadas à formação que ministram; e as entidades formadoras, públicas, privadas ou cooperativas.

A formação profissional pode compreender componentes de formação sócio-cultural, política, tecnológica e científica adequadas aos objectivos e níveis de qualificação das acções.

Os níveis de formação e qualificação profissional adoptados²³ são os vigentes na União Europeia e resultam da consubstanciação da formação profissional em perfis de

²² DECRETO-LEI nº 401/91, *idem*, *ibidem*.

²³ Estrutura dos níveis de formação, Jornal Oficial das Comunidades Europeias (1985):

Nível I - Corresponde a profissionais semi-qualificados. Trata-se de uma pré-qualificação para o exercício de uma actividade respeitante a um trabalho relativamente simples, que envolva conhecimentos técnicos e capacidades limitadas;

Nível II - Corresponde a profissionais qualificados. Trata-se de uma qualificação completa para o exercício de uma actividade, com capacidade de utilização de instrumentos e técnicas relacionadas. Actividade que respeita principalmente a um trabalho de execução que pode ser autónomo no limite das técnicas que lhe dizem respeito;

Nível III - Corresponde a profissionais altamente qualificados, chefes de equipa ou técnicos intermédios. Trata-se de uma qualificação completa para o exercício de uma actividade.

formação, os quais traduzem, nos conteúdos de formação, perfis profissionais definidos para o exercício de funções inerentes a um grupo de profissões afins, a uma profissão ou a um posto de trabalho.

A formação profissional é objecto de avaliação administrativa, financeira, técnico-pedagógica e na sua relação com o emprego.

Feita a descrição do espírito da Lei, onde se aglutinam alguns dos normativos que nos últimos anos têm regido a formação profissional em Portugal, importa, ainda, esclarecer a existência de duas grandes categorias de cursos de formação profissional inicial, com diferenças estruturais e de enquadramento e com diferentes responsabilidades ministeriais de base: a formação profissional inserida no sistema formal de ensino, coordenada pelo Ministério da Educação, e a formação profissional inserida no mercado de trabalho, coordenada pelo Ministério do Emprego e da Segurança Social.

No primeiro grupo incluem-se os cursos das Escolas Profissionais, os cursos profissionais com duração de um ano e estágio na empresa e técnico-profissionais com duração de 3 anos e equivalência ao 12º ano das escolas secundárias, ministrados a partir do 9º ano de escolaridade. Neste sistema é privilegiada a formação geral na Escola, sendo a formação na empresa um complemento que decorre na fase final do curso.

No segundo grupo inclui-se o Sistema de Aprendizagem (S.A.) que, enquanto sistema misto, pressupõe a formação de jovens em regime de alternância. Este sistema intercala a formação geral e tecnológica, efectuada no Centro de Formação, com a formação prática na empresa. Os cursos de aprendizagem, cuja duração média é de três anos, permitem, em simultâneo, a qualificação numa profissão e a obtenção de equivalência escolar ao 6º, 9º ou 12º de escolaridade. Neste sistema é privilegiada a

respeita principalmente a um trabalho técnico, que pode ser executado de uma forma autónoma e/ou incluir responsabilidades de enquadramento e coordenação;

Nível IV - Corresponde a quadros médios. Trata-se de uma qualificação para o desempenho de funções de organização e de adaptação de planificações superiormente definidas e ligadas a trabalhos com carácter executivo que implicam responsabilidades de concepção, direcção ou gestão de nível intermédio;

Nível V - Corresponde a quadros superiores. Trata-se de uma qualificação para o desempenho de funções de nível superior, com plena autonomia profissional (adaptado de Jornal Oficial das Comunidades Europeias, nº2 do artigo 2º, relativo à decisão do Conselho de 16/07/85).

formação na empresa. Os cursos de qualificação, coordenados por diversos ministérios, entre os quais se destaca o Ministério do Emprego e da Segurança Social, são ministrados pelas empresas e por organismos vocacionados para actividades de formação profissional. Estes cursos dão acesso a qualificação profissional, mas não têm qualquer equivalência escolar para fins de prosseguimento de estudos no sistema educativo. Assim, o nível de habilitação escolar de ingresso do formando mantém-se inalterado no final do curso.

Os cursos deste segundo grupo concretizam-se através de programas com finalidades específicas que, apoiados por fundos estruturais comunitários e tendo dotações orçamentais pré-determinadas, permitem a execução de acções que visam a formação de uma vasta gama de destinatários nas áreas de actividade onde se salientam as maiores lacunas e necessidades de formação profissional.

O sucesso da formação profissional, seja na perspectiva institucional abstracta ou na perspectiva concreta de cada um dos actores sociais, depende de um percurso de negociação, mais do que de qualquer plano previamente estabelecido à margem dos projectos dos diferentes actores.

Ainda que se trate de uma tarefa social necessária à coesão da sociedade e à manutenção ou desenvolvimento da sociedade, cujo âmbito ultrapassa os interesses particulares de cada indivíduo, é o jogo das interacções concretas entre os indivíduos envolvidos no projecto e a construção de uma dimensão comum que lhe permitirá assegurar a passagem do plano ideal de uma ficção ideológica, económica ou política, para o plano das práticas e das vivências colectivas verdadeiramente integradoras e culturais. É esta natureza negocial das interacções, e o seu papel crítico e pragmático, no âmbito das tarefas sociais que garante a mudança a que qualquer projecto ou ideal aspira.

2. 4. A Política de Formação Profissional na Lei de Bases do Sistema Educativo

Português

A aposta na estruturação de uma oferta de formação de cariz profissionalizante em Portugal remonta ao início da década de oitenta e é claramente tributária de um conjunto de alterações de natureza política, económica e social verificadas na sociedade portuguesa no período pós 25 de Abril.

No plano educativo, a difusão de um discurso político-ideológico estruturado em torno de conceitos como os de igualdade de oportunidades e democratização da Educação conduziu à extinção das escolas técnicas e à criação do ensino unificado, mais académico e afastado de qualquer via profissionalizante²⁴. Como resultado desta opção ao nível da política educativa, o sistema de ensino viu-se, no início dos anos oitenta, confrontado com elevadas taxas de insucesso e de abandono escolares, antes mesmo de concluída a escolaridade obrigatória, e com um número crescente de jovens que procurava ingressar no ensino superior, sem que o sistema apresentasse capacidade de absorção.

Sustentado por um discurso que se pretendia democratizante, mas incapaz de se rever no rosto do novo público, o sistema educativo substituiu assim os velhos mecanismos de selecção por outros mais subtis, mas igualmente eficazes. As escolas abriram as suas portas mas, incapazes de se adaptarem à heterogeneidade sócio-cultural do seu público, penalizavam todos os que apresentavam maiores dificuldades de adaptação à cultura escolar.

Os sobreviventes, por seu turno, apostaram em trajectórias escolares cada vez mais prolongadas, elegendo como objectivo primordial a entrada no ensino superior. Porém, o desfazamento entre o aumento de nível de aspiração que a democratização do ensino propiciou e as oportunidades objectivas para a sua concretização, traduziu-se num elevado número de jovens que, excluídos do acesso ao ensino superior e face a um leque reduzido de formações alternativas, se viram obrigados a encetar o processo de

²⁴GRÁCIO, 1986, in ALVES PINTO, C., 1990, pp: 243-256.

inserção na vida activa, munidos de um diploma do ensino secundário, com pouco valor de troca no mercado de trabalho.

A conjugação destes factores com a pressão das organizações internacionais como a OCDE, a OIT, a UNESCO e, posteriormente, a entrada de Portugal na Comunidade Europeia, conduziu à criação, no âmbito do sistema educativo, de uma oferta de formação profissional que visa proporcionar aos jovens uma formação para a profissão que possibilite uma inserção qualificante no mercado de trabalho.

A década de oitenta foi, desta forma, marcada pela implementação de um conjunto de acções concertadas que visavam introduzir no sistema educativo uma vertente qualificante, de que fazem parte a via profissionalizante (1981), o ensino técnico-profissional (1983), o Sistema de Aprendizagem (1984) e as Escolas Profissionais (1989)²⁵.

Esta estratégia, fortemente tributária de fundos estruturais comunitários, rege-se pela prossecução de um conjunto de objectivos, a saber:

- elevar o nível de qualificação da mão-de-obra, caracterizada por baixos níveis de instrução e de qualificação;
- responder à pressão das empresas e associações empresariais confrontadas com um desajustamento entre as ofertas de qualificações produzidas por um sistema de ensino fortemente escolarizado e as necessidades do tecido produtivo;
- contribuir para o desenvolvimento regional;
- combater as elevadas taxas de desemprego juvenil e de procura do primeiro emprego por parte de jovens sem qualquer qualificação profissional, na sua maioria apenas com o 6º ano de escolaridade, e de adequar-se às tendências definidas pelas instâncias comunitárias, com vista a melhorar a preparação dos jovens para a vida activa, através da introdução da preparação profissional nos sistemas educativos.

A oferta de cursos tecnológicos e vocacionais é, neste contexto, o resultado duma aposta na melhoria e aumento da qualificação dos recursos humanos, ao mesmo

²⁵ STOER; STOLEROFF e CORREIA, 1990, pp: 11-53.

tempo, que se inscreve numa estratégia que visa facilitar a inserção dos jovens no mercado de trabalho.

Contudo, a definição de uma política educativa que assenta numa perspectiva que elege como vector estruturante o eixo escola-mercado de trabalho, não é de todo pacífica na comunidade científica portuguesa. Trabalhos recentes²⁶ acusam-na de relegar para segundo plano o eixo educação-democracia.

A crescente subordinação da política educativa a uma política económica, que visa o ajustamento do sistema económico português aos imperativos do Mercado único, pode pôr em perigo a escola democrática, instituindo uma tendência *vocacionalista*²⁷ no sistema educativo português.

Esta nova tendência constituiu-se a partir do momento em que a instituição educativa procurou estabelecer uma articulação com o mercado de trabalho, através de duas linhas de actuação complementares: fornecer ao mercado de trabalho uma mão-de-obra qualificada e em conformidade com as necessidades da estrutura produtiva e, simultaneamente, proporcionar uma formação que facilite a transição profissional com o objectivo de responder ao problema social e político do desemprego juvenil²⁸

A crescente aproximação da educação aos interesses económicos não pode deixar de levantar sérias questões quanto à eventual diminuição do espaço de exercício da sua autonomia, mas também é verdade que o sistema educativo se tem mostrado incapaz de accionar mecanismos que permitam a sua efectiva democratização. Face a esta situação, a oferta de cursos de cariz profissionalizante surge, para muitos jovens excluídos do sistema de ensino, como uma oportunidade de reconstrução dos seus projectos profissionais, evitando eventuais processos de exclusão social e criando condições que lhes permitam uma inserção mais qualificante no mercado de trabalho.

De acordo com a Lei de Bases²⁹, cabe ao sistema educativo *desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral,*

²⁶ STOLEROFF, 1992, pp:378-388.

²⁷ STOLEROFF, *idem*, *ibidem*.

²⁸ STOLEROFF, *ibidem*. *ibidem*.

²⁹ Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986, artº 3º, alínea e).

uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da Sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação. Faz, portanto, parte da educação a preparação para a vida activa, aqui entendida no sentido de vida activa laboral. Contudo, este objectivo fundamental do sistema educativo deve concretizar-se, não apenas apoiado numa das suas modalidades especiais designada por formação profissional, mas também tendo por base os ensinios: básico, secundário e superior³⁰. Assim, em termos de preparação para a vida activa, a formação profissional desempenha apenas uma função complementar relativamente à via regular de ensino.

Neste contexto, é conveniente analisar a formação profissional não só como modalidade especial da educação escolar, mas também no quadro dos ensinios básico, secundário e superior.

Com a implementação da recente reforma, o sistema educativo português ficou a dividir-se em níveis e graus de ensino, no interior dos quais é possível distinguir ciclos, cada um com determinado número de anos de escolaridade (Figura II.1). Apesar da diversidade, os subsistemas orientam-se para objectivos comuns e apresentam fortes interações no sentido de desenvolver um conjunto de valores, uma cultura e um leque de aptidões profissionais que ajudem a preservar, mas também renovar a sociedade³¹.

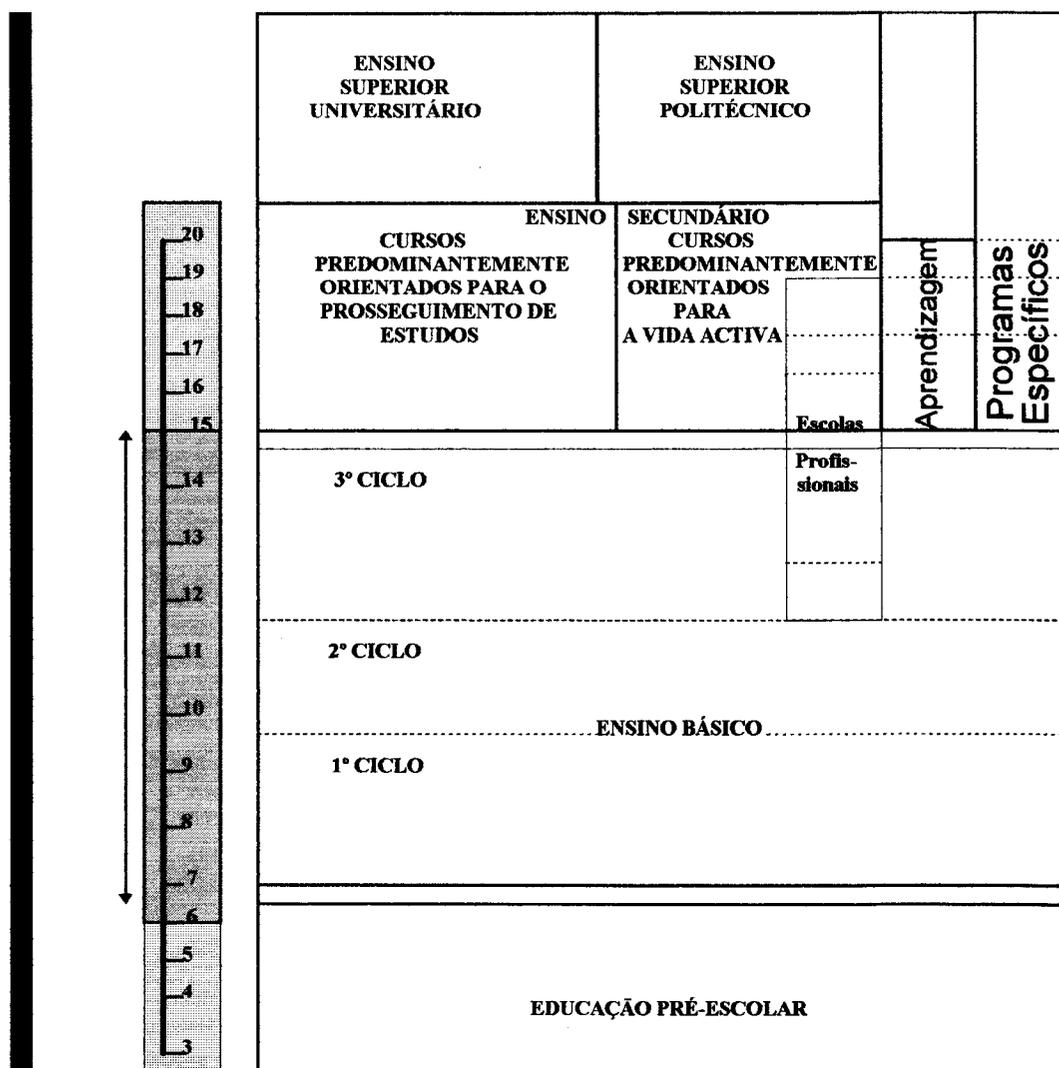
O ensino básico, com a duração de 9 anos, distribuídos por três ciclos, com 4, 2 e 3 anos respectivamente, tem como um dos seus objectivos³² *proporcionar a aquisição de conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho.*

³⁰ Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986, artº 19º

³¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Estruturas dos Sistemas Educativos da Comunidade Europeia, 1992: 83.

³² Lei de Bases do Sistema Educativo, artº 7º, alínea e)

Figura II.1 - ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS



Fonte: Ministério da Educação, 1992, "Estruturas dos Sistemas Educativos da Comunidade Europeia", Lisboa: GEP, Biblioteca de Apoio à Reforma do Sistema Educativo, nº 23, p. 83.

Cabe ao ensino básico assegurar que, na formação geral comum a todos os portugueses, *sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano. Compete-lhe finalmente³³, participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias.*

³³ LBSE, artº 7º, alínea m)

Encontram-se ainda alguns elementos sobre o papel do ensino básico, relativamente à preparação para a vida activa, quando a Lei de Bases explicita a organização e os objectivos do 3º ciclo, ou seja, 7º, 8º e 9º anos de escolaridade.

No que se refere ao 3º ciclo, o ensino organiza-se *segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas*³⁴ e tem como objectivo *a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida activa e ao prosseguimento de estudos, bem como a orientação escolar e profissional que faculte a opção de formação subsequente ou de inserção na vida activa, com respeito pela realização autónoma da pessoa humana*³⁵.

Ao ensino básico segue-se o ensino secundário com a duração de 3 anos e que, como aquele, tem carácter terminal. De entre os objectivos do ensino secundário salienta-se, neste contexto, o de *favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho*³⁶. Daí que, embora organizando-se segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para a vida activa ou para o prosseguimento de estudos, todas as formas de ensino secundário devem conter *componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante, sem prejuízo da permeabilidade entre elas*³⁷. Isto é, se certos cursos do ensino secundário podem ter a preocupação da preparação para o prosseguimento de estudos, nenhum, porém, poderá ter exclusivamente essa preocupação, ou seja, todos devem ter como objectivo uma formação profissionalizante.

A conclusão com aproveitamento dos cursos do ensino secundário, predominantemente orientados para a vida activa, confere mesmo o direito à atribuição de um diploma que certificará a qualificação obtida para efeitos do exercício de actividades profissionais determinadas³⁸.

³⁴ LBSE, artº 8º, nº1, alínea c)

³⁵ LBSE, artº 8º, nº3, alínea c)

³⁶ LBSE, artº 9º, alínea l)

³⁷ LBSE, artº 10º, nº 3 e artº 10º, nº 4

³⁸ LBSE, artº 10º, nº 15

Há a salientar ainda que, os ensinos básico e secundário também podem ser frequentados pelos indivíduos que já não se encontram na idade normal de frequência, isto é, tenham mais de 15 e 18 anos, através do ensino recorrente com os mesmos objectivos e atribuindo *os mesmos diplomas e certificados que o ensino regular, sendo as formas de acesso e os planos e métodos de estudos organizados de modo distinto, tendo em conta os grupos etários a que se destinam, a experiência de vida entretanto adquirida e o nível de conhecimentos demonstrados*³⁹.

De acordo com a Lei de Bases, também o ensino superior tem por finalidade preparar para a vida activa. De facto, é objectivo do ensino superior *formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais (...) e colaborar na sua formação contínua*⁴⁰.

Na preparação para a vida activa para o exercício de profissões de nível superior, a Lei atribui claramente às escolas politécnicas e universitárias não só a formação inicial como a contínua.

Para complementar a preparação para a vida activa, adquirida através da via regular da educação escolar e permitir uma integração dinâmica no mundo do trabalho, existe uma modalidade especial de educação escolar, que a Lei de Bases designa por Formação Profissional, a qual se destina aos que não conseguiram preparação para a vida activa através da via regular.

A formação profissional como modalidade especial tem, portanto, duas funções no contexto da preparação inicial para a vida activa:

- é uma hipótese alternativa para quem não a obtiver pela via regular;
- complementa a preparação adquirida na via regular, permitindo a integração dinâmica no mundo do trabalho.

Em síntese, para além da preparação para a vida activa iniciada no período consagrado à educação fundamental de todas as crianças e adolescentes, compete ao sistema educativo garantir a todos os jovens a formação para o trabalho. Esta é uma das

³⁹ LBSE, artº20º, nº 4

⁴⁰ LBSE, artº 11º, nº 2, alínea b)

funções principais, ainda que não exclusiva, da via regular da educação escolar, isto é, dos ensinos básico, secundário e superior.

Para aqueles que, quer na idade normal quer mais tarde, não obtiveram tal preparação seguindo a via regular está prevista, para o efeito, uma modalidade especial de educação escolar designada por Formação Profissional. Esta tem ainda por finalidade complementar a educação para o trabalho assegurada na via regular garantindo, em cada patamar desta, uma integração dinâmica na vida activa; é a via escolar para a reconversão profissional dos trabalhadores a nível não-superior.

2. 5. As Escolas Profissionais e a Oferta de Formação

Em 1986 com a publicação do Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, a formação profissional é inserida no sistema educativo e, enquanto modalidade especial de educação, passa a ter uma estrutura global que a regula.

Decorrente no estipulado no artigo 19º da Lei de Bases do Sistema Educativo, é publicado em 21 de Janeiro de 1989 o Decreto-Lei nº26/89 que cria as Escolas Profissionais, como modalidade especial de educação escolar, recentemente substituído pelo Decreto-Lei nº70/93, de 10 de Março.

Contudo, por que dispersa por vários diplomas legais, o edifício da formação profissional carecia de um enquadramento legal global, que lhe desse consistência e coerência. É esse o objectivo que preside à elaboração dos Decretos-Lei nº401/91 e nº405/91, de 16 de Outubro.

Como se pode ler no preâmbulo do Decreto-Lei nº102/84, de 29 de Março, o objectivo fundamental deste sistema é, pois, *assegurar a transição dos jovens do sistema de ensino para o mundo do trabalho.*

A formação profissional é considerada na Lei de Bases como uma modalidade de educação escolar e, ainda, como uma forma de educação extra-escolar. Assim, a

formação profissional deve receber da educação escolar certas características que lhe vão conferir esta nova configuração, como sejam:

- a hierarquização dos objectivos e meios em currículos, organizados por áreas e níveis;
- a avaliação e a certificação sancionadoras dos percursos escolares realizados face aos objectivos educativos estabelecidos;
- a hierarquização dos diplomas em conjunto organizado e coerente;
- a possibilidade de progressão ao longo do sistema educativo escolar e a equivalência de carreiras.

Como forma de educação extra-escolar a formação profissional deve preparar para o emprego, mediante acções de reconversão e aperfeiçoamento profissionais e desenvolver as aptidões tecnológicas e o saber técnico⁴¹. Este tipo de formação profissional dirige-se aos adultos cujas qualificações ou treino profissional se tornem inadequados face ao desenvolvimento tecnológico.

Os objectivos da formação profissional estão bem expressos no artº 19º da Lei onde se pode ler que, *a formação profissional, para além de complementar a preparação para a vida activa, iniciada no ensino básico, visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho (...) por forma a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica.*

A formação profissional estrutura-se por forma a desenvolver acções de iniciação, qualificação, aperfeiçoamento e reconversão profissional⁴², sendo os seus destinatários os jovens que tenham concluído a escolaridade obrigatória ou que, não a tendo concluído, tenham atingido os 15 anos e, ainda, os trabalhadores que pretendem o aperfeiçoamento ou a reconversão profissionais.

A Lei prevê que, *a organização dos cursos de formação profissional deve adequar-se às necessidades conjunturais nacionais e regionais de emprego, podendo integrar módulos de duração variável e combináveis entre si.*

⁴¹ LBSE, artº 23º

⁴² LBSE, artº 19º, nº4

Parece evidente que a Lei de Bases vem responder a duas preocupações actuais, presentes nos vários sistemas educativos dos países europeus, que são a escolarização da formação profissional e a abertura do ensino regular ao mundo do trabalho. Pretende-se, assim, que a Escola deixe de se ver com um fim em si própria e se organize por forma a preparar o jovem para o ingresso no mundo do trabalho.

A formação profissional exige um diálogo social entre as instituições de formação, os parceiros sociais e o Ministério da Educação, uma vez que este último detém a coordenação da formação profissional, mas não tem toda a iniciativa ou responsabilidade. A Lei prevê que a iniciativa ou responsabilidade da formação possa ter origens diversificadas e que a sua organização deve poder contar com o contributo das diversas instituições vocacionadas para o efeito.

Subjacente à escolarização da formação profissional e à abertura do ensino regular ao mundo do trabalho está um inadiável incremento de investigação em matéria de formação profissional. Sobretudo, é importante encontrar as melhores soluções para a organização da formação profissional uma vez que ela pode condicionar o emprego dos jovens e o desenvolvimento do país.

O Decreto-Lei nº70/93, de 10 de Março⁴³ estabelece o regime de criação, organização e funcionamento das Escolas Profissionais no âmbito do ensino não superior, como modalidade especial de educação escolar.

As Escolas Profissionais constituem, desta forma, um *modelo de formação alternativo ao sistema formal de ensino* e pretendem, simultaneamente, *alargar o leque de escolhas dos alunos, após a escolaridade obrigatória e proporcionar mais e melhor oferta de formação*⁴⁴. Situam-se no âmbito dos projectos de política educativa para dar resposta ao que se designa por *crise da escola oficial em Portugal*⁴⁵ e assentam na mobilização autónoma de instituições da sociedade civil.

⁴³ Este Decreto-Lei veio substituir o D.L.26/89, de 21 de Janeiro.

⁴⁴ MARQUES, M., 1990:43-52 (43).

⁴⁵ STOER, 1994: 3-33 (21).

A criação das Escolas Profissionais prossegue fundamentalmente três objectivos⁴⁶, a saber:

- dotar o país dos recursos humanos de que necessita, numa perspectiva de modernização e de desenvolvimento económico, cultural e social, a nível nacional e aos níveis local e regional;

- proporcionar novas oportunidades de formação e de realização pessoal e social aos jovens que tenham concluído a sua escolaridade básica, desenvolvendo uma política de redução progressiva das desigualdades de oportunidades;

- racionalizar recursos existentes a nível local e regional e também recursos físicos, instalações e equipamentos, e humanos disponíveis em vários departamentos do Estado.

A filosofia deste modelo de formação assenta numa perspectiva de modernização e de desenvolvimento económico, cultural e social de forma a proporcionar novas oportunidades de formação e de realização pessoal e social que contribuam para a redução progressiva das desigualdades e racionalização dos recursos existentes a nível local e regional.

Este novo sub-sistema de formação visa responder à necessidade de formar quadros intermédios qualificados e, ao mesmo tempo, procura empenhar a sociedade civil na realização desse objectivo. A sua criação resulta, sobretudo, da iniciativa local e regional e perspectiva uma relação cooperante entre o sistema educativo e o sistema económico, o chamado *partenariado sócio-educativo*⁴⁷, através de uma responsabilidade partilhada entre a sociedade civil e o Estado na formação de recursos humanos. Deste modo, as Escolas Profissionais surgem marcadas pela relação inovadora que estabelecem com os actores sociais e económicos e com o mundo do trabalho procurando o caminho que garanta a aquisição de competências e

⁴⁶ MARQUES, 1990: 43-52 (43).

⁴⁷ Conceito desenvolvido por Michel Stiévenart (1989, pp: 35-50). No entender de Margarida Marques, o *partenariado sócio-educativo* surge como uma estratégia (instrumento) de cooperação numa perspectiva sistémica de relação sistema educativo/sistema económico e social apresentando-se como uma forma organizativa de participação dos actores sociais na realização de projectos educativos no campo das relações entre o sistema educativo e o sistema económico e social" (MARQUES, 1992b, pp: 48-52).

qualificação/valorização dos recursos humanos como condição estratégica para o desenvolvimento das regiões.

A autonomia destas escolas é outra das características inovadoras do modelo, no contexto português, que vem permitir a colaboração de um leque de entidades, quer públicas quer privadas, empenhadas em projectos de desenvolvimento a nível local, regional ou sectorial, para os quais se torna indispensável a formação de recursos humanos. Daí que as estas escolas sejam promovidas por entidades, individualmente ou associadas através de protocolos de cooperação, como sejam autarquias, empresas, associações, cooperativas, sindicatos, fundações, instituições de solidariedade social do Ministério da Educação ou do Ministério do Emprego e Segurança Social, e tenham autonomia administrativa, financeira e pedagógica.

As Escolas Profissionais, novo modelo de formação tecnológica e profissional inicial, destinam-se aos jovens que terminaram a escolaridade obrigatória⁴⁸, ou seja, possuidores do 9º ano de escolaridade, e que procuram um percurso alternativo orientado para o mundo do trabalho. Oferecem cursos de três anos de duração, conferem uma qualificação profissional de nível 3 e uma equivalência escolar ao 12º ano do sistema regular de ensino (ensino secundário), para todos os efeitos, incluindo o prosseguimento de estudos no ensino superior universitário ou politécnico.

A estas escolas ainda podem ter acesso, em regime pós-laboral, os trabalhadores que pretendem elevar o seu nível de escolaridade e de qualificação profissional.

O modelo educativo, em que se inserem as Escolas Profissionais, parte do pressuposto de que, sem uma formação geral e científica sólida, não é possível formar quadros intermédios para um mercado de trabalho em mutação acelerada. Assim, durante os três anos de formação os cursos repartem a sua carga horária, em partes idênticas, entre formação sócio-cultural e científica por um lado e, a formação tecnológica, teórica e prática por outro, de forma a habilitar os alunos com competências

⁴⁸ No período transitório de alargamento progressivo da escolaridade obrigatória para nove anos houve cursos destinados a alunos com o 6º ano de escolaridade. Estes cursos tinham a duração de três anos e atribuíam o nível 2 de qualificação profissional, bem como a equivalência ao 9º ano de escolaridade.

comunicacionais e com conhecimentos científicos de base que lhes permitam enfrentar, com maior segurança, as mudanças tecnológicas e da organização do trabalho.

Este modelo de formação, além de qualificante, centra-se na polivalência técnica e flexibilidade funcional e ainda nas competências sociais para facilitar a mobilidade e adaptabilidade ao longo da vida activa visando, não apenas a preparação para o exercício de uma actividade profissional, mas também a inovação e a inserção social.

O sucesso deste modelo de formação depende também, em larga medida, da participação e empenhamento dos professores no projecto educativo que uma das escolas representa. Ainda que o corpo docente da maioria destas escolas não seja a tempo inteiro, devido à sua dimensão e reduzido número de turmas, a viabilidade do projecto pedagógico de cada uma delas passa necessariamente pelo empenho dos docentes.

Em 1989/1990, primeiro ano de funcionamento destas escolas, registou-se uma adesão clara, por parte de diferentes actores económicos e sociais, a este modelo de formação que resultou na criação de cinquenta escolas profissionais que envolveram cerca de 2088 alunos, dos quais 20% já haviam abandonado o sistema de ensino⁴⁹.

A criação de novas escolas⁵⁰ pelo país foi visível nos anos seguintes, como mostra o quadro II.1, atingindo o número de cem (100) escolas em 1990/1991, ainda que nem todas estivessem em funcionamento.

**QUADRO II.1- ESCOLAS PROFISSIONAIS POR GRANDES REGIÕES
SEGUNDO O ANO DE CRIAÇÃO**

Regiões Plano	Ano de Criação		EP's Criadas				
	1989	%	1990	%	1991	%	TOTAL
Norte	25	50	19	39	9	26	53
Centro	9	18	5	10	13	37	27
Lisboa V. Tejo	14	28	15	31	11	31	40
Alentejo	2	4	8	16	2	6	12
Algarve	0	0	2	4	0	0	2
TOTAL	50	100	49	100	35	100	134

Fonte: GETAP - "Equipa de Projectos das Escolas Profissionais", in MARQUES, 1990.

⁴⁹ MARQUES, M., 1990, pp: 43-48

⁵⁰ idem, 1990: 43-48.

Posteriormente, pretendeu-se que o alargamento da rede se fizesse sobretudo a partir das escolas existentes através da criação de pólos, novos cursos e novas turmas nas escolas já criadas.

As escolas em funcionamento em 1992, apesar de não cobrirem todo o território nacional, proporcionavam cursos em variadas áreas de formação e abrangiam um total de 13 758 alunos, cuja evolução se mostra no quadro II.2⁵¹.

QUADRO II.2 - ALUNOS POR REGIÕES PLANO

Regiões Plano	ALUNOS por Ano Lectivo		
	1989/90	1990/91	1991/92
Centro	415	1254	2851
Norte	875	2461	5134
Lisboa V. Tejo	721	2046	4133
Alentejo	77	570	1371
Algarve	-	108	269
TOTAL	2088	6439	13 758

Fonte: GETAP: "Equipa de Projectos das Escolas Profissionais", in Marques, 1990.

Para além de todas as implicações, o sucesso deste modelo de formação está largamente dependente da dinâmica de resposta e de iniciativa evidenciada pelos diferentes actores económicos e sociais e do seu efectivo envolvimento no processo.

O Estado participou nestas iniciativas dando apoio técnico-pedagógico, no que respeita à elaboração dos planos de estudos, programas e perfis de formação, e também prestou apoio financeiro no que concerne ao funcionamento das escolas.

⁵¹Dados disponíveis em 1991 na Equipa das Escolas Profissionais, número correspondente à oferta de formação, citados por MARQUES, M., 1990, pp: 43-48.

O financiamento das Escolas Profissionais surge enquadrado pelo PRODEP- Programa de Desenvolvimento da Educação em Portugal, através do subprograma 2- Ensino Profissional, financiamento que se destinou a apoiar não só as Escolas Profissionais, mas também o ensino técnico-profissional que funcionou nas Escolas Secundárias, públicas e privadas.

Para além deste apoio, uma das linhas de sustentação das Escolas Profissionais reside no desenvolvimento de um *partenariado sócio-educativo*⁵² que deverá envolver os promotores do projecto desde a concepção à organização e gestão do mesmo, uma vez que todo o processo é da sua responsabilidade. É esta interacção permanente que irá determinar, para além da negociação a nível local, o surgimento de dois aspectos inovadores⁵³: a autonomia, nomeadamente na concepção dos próprios planos de estudos, e a diversidade.

Sendo o envolvimento dos promotores no projecto uma garantia estratégica da durabilidade e sustentação das Escolas Profissionais, tendem a privilegiar-se como promotores entidades que possam assegurar a continuidade do funcionamento destas escolas.

A formação profissional de jovens inscrita no sistema de ensino tem vindo a constituir-se num espaço privilegiado de resolução de alguns problemas estruturais da sociedade portuguesa.

Quer as Escolas Profissionais quer o Sistema de Aprendizagem⁵⁴ têm vindo a contribuir para *reinsérer na escola e munir de diplomas escolares um contingente significativo de jovens com trajectórias escolares marcadas pelo insucesso e pelo abandono*. Neste sentido, ambos os sub-sistemas de formação tendem a constituir-se num dispositivo que procura, *a nível macro-estrutural, combater as insuficiências que o sistema de ensino, só por si, se tem mostrado incapaz de resolver*. Ao apresentarem-se como uma resposta possível às disfunções do sistema educativo, eles permitem,

⁵² Entendido como um sistema complexo de interacções entre o sistema educativo e o sistema económico e social, MARQUES, M., 1991, pp: 167-175.

⁵³ Autonomia e Diversidade são entendidos, nomeadamente por Margarida Marques (1990: 51), como conceitos fundamentais para analisar a vida das escolas e promover práticas inovadoras.

⁵⁴ ALVES, NATÁLIA, 1992, pp: 89-96.

simultaneamente, a *(re)construção de projectos sociais e profissionais* que tendem a viabilizar uma inserção mais qualificante no mundo do trabalho, *contrariando eventuais processos de marginalização social e de segregação*⁵⁵ no mercado de trabalho.

Ao apostarem na formação de operários qualificados e de quadros intermédios, estes sub-sistemas formativos poderão, certamente, assumir uma importância fundamental no processo de reestruturação e modernização económica que urge implementar.

2.6. O Estado da Investigação

A complexidade das questões apresentadas mostra que a presente problemática não é exclusiva da educação, nem a preocupação investigativa neste campo é específica das Ciências da Educação. Constata-se que o tema do presente estudo sugere várias linhas de reflexão no campo científico e diferentes abordagens à problemática dos processos educativos aliados à tomada de decisão e à definição de políticas educativas.

Como afirma Marques a este respeito, a investigação neste domínio tende a apresentar *uma dualidade de abordagens*: as da *Sociologia e Economia do Trabalho* e as ligadas à *Sociologia da Educação*, e, esta *dualidade* dificulta a *definição da problemática como objecto de investigação*⁵⁶.

Algumas das abordagens partem do binómio sistema educativo/sistema económico, mas acabam por se centrar, quase exclusivamente, em objectivos económicos e sociais, tomando a educação como instrumento privilegiado do desenvolvimento.

Os sistemas de educação e de formação suportam ou condicionam a história dos indivíduos e, ao mesmo tempo, permitem-lhes a realização pessoal e social das suas

⁵⁵ *idem*, 1992, pp: 89-96.

⁵⁶ MARQUES, 1992b, p. 28.

aspirações de mudança, de construção e prossecução de projectos pela afirmação pessoal.

É nesta perspectiva que presentemente se consideram as políticas educativas como *um factor de mudança, de desenvolvimento das sociedades, pelo papel charneira que a Educação ocupa, enquanto sistema social*⁵⁷.

O interesse investigativo recai fundamentalmente na compreensão de ineficácias e desvios das práticas face ao definido pelas políticas educativas e é também neste campo que se espera uma intervenção que permita mostrar as implicações, os limites e as vantagens da inovação dessas práticas educativas devido à sua influência directa no campo económico e social.

Joaquim Azevedo, Margarida Marques, Teresa Ambrósio e Roque Amaro, entre outros, têm-se debruçado, no âmbito da investigação em Portugal, sobre a problemática do equilíbrio da relação sistema educativo/sistema económico.

A questão do potencial humano no domínio da relação formação/emprego e a importância dada às qualificações e certificações leva a que autores como Amaro(1994) e Mendeiros (1995) chamem a atenção para o perigo de uma visão restrita e deformada da educação.

Na verdade, os sistemas de educação/formação pretendem, simultaneamente, contribuir positivamente para o desenvolvimento real da economia e para a transição dos jovens para o mundo do trabalho, mas não se podem reduzir à dimensão de instrumento para a reestruturação e modernização económica.

Apesar de ser considerado um campo privilegiado de investigação e de terem já sido realizados estudos sobre a formação tecnológica e profissional, pela comunidade científica das Ciências da Educação, a investigação neste domínio é considerada num estado de *subdesenvolvimento*⁵⁸.

Os estudos realizados neste campo situam-se em três vertentes de investigação, nomeadamente, a da inserção profissional no que concerne à problemática da transição

⁵⁷AMBRÓSIO, et al., 1992, p. 10.

⁵⁸MARQUES, M., 1992b 28.

dos jovens da escola para a vida activa; a das qualificações na perspectiva da sociologia do trabalho, particularmente no que respeita à gestão da mão-de-obra; e a dos dispositivos e políticas de formação, tanto no que respeita à formação inicial como à formação contínua.

São poucos os autores que dão a primazia, neste contexto, às questões das aspirações e escolhas escolares e profissionais dos jovens. Neste campo podemos destacar os esforços de Joaquim Azevedo⁵⁹ e Anne Marie Fontaine⁶⁰.

O mais fácil acesso à informação e a pretendida participação dos trabalhadores na organização do trabalho e na decisão implicam, presentemente, novas concepções de formação e contribuíram para o reconhecimento de que a investigação, no domínio da Sociologia da Educação, é um instrumento a privilegiar.

Assim, na revisão bibliográfica em que assentou todo o desenvolvimento e elaboração da presente dissertação optou-se por dar a primazia às obras e artigos considerados mais actuais no domínio da formação dos jovens e abordam a problemática nas suas variadas vertentes, nomeadamente, as que dão a conhecer estudos recentes.

No que respeita à mudança e evolução dos sistemas educativos e às novas estratégias adoptadas, tomámos como suporte as reflexões desenvolvidas por Popkewitz, Rui Canário, Teresa Ambrósio e Roberto Carneiro, por terem realizado investigações ou desenvolvido ideias e teorias neste âmbito.

Para traçar as bases da fundamentação e pertinência do estudo procurou-se apoio, sobretudo, nos escritos de Margarida Marques e Joaquim Azevedo, que estiveram desde o início intimamente ligados ao processo de implementação do ensino profissional no nosso país, e cujas reflexões e investigações nos merecem a maior credibilidade.

⁵⁹Azevedo realizou um estudo, em 1990, sobre "As expectativas escolares e profissionais dos jovens do 9º ano" (AZEVEDO, 1990b, pp: 81-99).

⁶⁰ FONTAINE investiu bastante nesta área, realizou vários estudos, dos quais se salientam: "Expectativas de Sucesso e Realização Escolar em Função do Contexto Social", "Motivação e Realização Escolar em Função do Contexto Social", "Motivation pour la Réussite Scolaire" (tese de doutoramento) e, também, publicou diversos artigos sobre o tema: "Motivação para a realização escolar de adolescentes: Perspectiva cognitivo-social das diferenças de sexo e de classe social", "Motivação e diferenças entre rapazes e raparigas nas escolhas vocacionais", entre outros.

Os conceitos de educação e formação foram apresentados e discutidos tendo como suporte as concepções de Carvalho (1990) e de Cabrito (1994).

Para abordar a dicotomia entre formação alternada e formação em alternância seguiram-se as concepções apresentadas por Cabrito (1994) na sua obra recente "Formações em Alternância: conceitos e práticas", resultado do trabalho de investigação que o autor desenvolveu em torno desses conceitos.

A distinção entre os conceitos de qualificação e o de competência apoiou-se nas ideias defendidas por Ana Luísa Oliveira Pires (1994) e Boterf (1994).

A pesquisa sobre a orientação escolar e teorias apresentadas centrou-se em autores das áreas da Psicologia e da Pedagogia como Bártolo Paiva Campos, Luís Imaginário, Joaquim Luís Coimbra, Albert Hood, Joaquim Armando Ferreira e Nicholas Phoebe Overstreet.

A abordagem aos conceitos aspirações e expectativas no contexto das escolhas escolares baseou-se nas investigações realizadas por Anne Marie Fontaine, que tem dado um valioso contributo neste campo, no estudo realizado por Júlia Formosinho e Conceição Alves Pinto e nos contributos teóricos de Manuel Viegas Abreu e de José Barros, António Barros e Félix Neto.

Na selecção da metodologia, para além da consulta a investigações dentro da mesma problemática, recorreu-se a autores com mérito reconhecido, como é o caso de De Bruyne (1975), Rafael Bisquerra (1989), Muchielli (1989) e Lessard-Hébert (1990).

CAPÍTULO III - A ORIENTAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL

3.1. As Escolhas Vocacionais

Os estudos sobre o comportamento e a escolha vocacional vão buscar as suas origens a uma série de disciplinas, cada uma das quais oferece diferentes perspectivas sobre a estrutura e as modificações do comportamento vocacional. Estas diferentes abordagens teóricas do desenvolvimento vocacional podem ser sistematizadas de várias formas, como Teorias do Acaso ou *Advantageous*; Teoria do Traço e Factor; Abordagens Sociológicas ou Contextuais; Teorias Desenvolvimentistas; Teorias Comportamentais; Teorias da Tomada de Decisão e Teorias baseadas na Personalidade¹.

Em síntese, podem distinguir-se dois grupos de modelos de Orientação Vocacional, os Modelos da Descoberta e os Modelos da Construção².

Os modelos derivados da perspectiva Parsoniana, denominados *Modelos da Descoberta*³, caracterizam-se por intervenções pontuais e baseiam a orientação das escolhas vocacionais no diagnóstico dos traços da personalidade assumindo que as tendências vocacionais de cada indivíduo estão pré-determinadas, sendo apenas necessário descobrir e identificar o sentido e adequação dessa pré-determinação. Na perspectiva destes modelos, considera-se que, dada a complexidade da situação de escolha e o volume de informações em jogo, o sujeito não se encontra em condições de tomar uma decisão autónoma e responsável, pelo que, o sucesso da orientação vocacional depende dos atributos do psicólogo e as suas decisões são consideradas as mais adequadas (primado do orientador).

¹HOOD e FERREIRA, 1993, pp: 457-470.

² LAW, 1987, pp: 21-23.

³ Estes modelos orientam-se para a análise estrutural dos indivíduos e das profissões com o objectivo de isolar os factores que determinam a adequação de uma escolha. As teorias que se incluem neste grupo são as Teoria do Traço e Factor; as Teorias Psicodinâmicas, as Teorias Não-directivas e as Teorias Comportamentalistas (LAW, 1987, pp: 21-23).

Os *Modelos da Construção*⁴ perspectivam a orientação das escolhas vocacionais como um processo elaborado e realizado ao longo de etapas sucessivas e interdependentes, no qual é necessário intervir de forma contínua e planificada. Nesta perspectiva considera-se, por um lado, que as potencialidades individuais não são pré-determinadas nem absolutamente estáveis e, por outro, que nem sempre se pode avaliar a adequação a uma profissão porque as potencialidades individuais nem sempre são mensuráveis. E, por isso, o valor dos instrumentos de medida é considerado relativo. No âmbito da orientação, considera-se que o desenvolvimento vocacional é um processo extensivo a todo o ciclo de vida e que o sujeito deve desempenhar um papel activo, uma vez que, ele é o autor e actor do seu projecto vocacional, cabendo ao orientador a tarefa de informar, esclarecer, apoiar e acompanhar.

As teorias que se incluem nos Modelos da Construção consideram, face à contínua evolução da realidade sócio-económica e ao surgimento de novas carreiras e profissões, ser mais importante desenvolver a capacidade de antecipação e de adaptação à mudança. Daí que se considerem mais pertinentes no âmbito do presente estudo.

3. 1.1. A Teoria do Desenvolvimento Vocacional de Eli Ginzberg

Foi nos E. U., em 1951⁵, que a equipa de estudos dirigida por Eli Ginzberg formulou pela primeira vez uma teoria compreensiva, de inspiração construtivista, do desenvolvimento vocacional definindo-se, assim, um modelo alternativo ao de Parsons (1909)⁶.

⁴ Entre as teorias que se incluem neste grupo, situam-se todas as que adoptam um ponto de vista desenvolvimentista e se caracterizam por uma intervenção não pontual como a Teoria do Desenvolvimento Vocacional de Eli Ginzberg, o Modelo da Construção de Donald Super, a Teoria da Escolha Vocacional de John Holland, os contributos de Anne Roe e John Crites, que se apresentam neste capítulo.

⁵ GINZBERG et al. (1951) *Occupational Choice, an Approach to a General Theory*, Nova York: Columbia University Press, citado por Nicholas, cap. XVII, pp: 459-478 (462).

⁶ PARSONS, foi um dos primeiros autores a preocupar-se com as questões da orientação profissional no contexto da Revolução industrial. Ao criar, em 1908 em Boston, o primeiro centro de orientação profissional e ao editar, em 1909, a primeira obra sobre orientação vocacional "Choosing a Vocation" este autor inaugurou o que actualmente se denomina por Psicologia Vocacional. Parsons, defendeu o

O primeiro passo dado na estruturação desta teoria resultou de um estudo⁷ empírico, em que se realizaram inquéritos a estudantes universitários com a finalidade de obter representações respeitantes à génese da decisão vocacional.

A partir da análise de conteúdo dos inquéritos estes autores identificaram três períodos distintos no processo de realização de escolhas⁸, que se podem diferenciar em

estudo da psicologia do indivíduo como ponto de partida para a orientação vocacional e utilizou a Técnica das Correspondências, que se baseava na correspondência entre as características do indivíduo e as características da profissão. Na perspectiva de Parsons, deviam avaliar-se as capacidades, aptidões e qualidades psíquicas e motoras dos indivíduos recorrendo à testologia; estudar-se as exigências e características dos postos de trabalho no sentido de identificar uma adequação, pré-determinada, entre as características dos indivíduos às características das profissões. Do modelo Parsoniano, que esteve na origem das Teorias de Traço e Factor e das intervenções pontuais, derivaram os Modelos da Descoberta que assumem como objectivo principal o diagnóstico dos traços da personalidade mais adequados para o exercício de determinada profissão. Parsons, deu um valioso contributo no neste campo e a sua concepção de orientação constitui-se como modelo de referência das práticas de orientação vocacional até ao final dos anos 50 e, em alguns casos, até à actualidade (LAW, 1987, pp: 21-23).

⁷ GINZBERG et al. (1951), citado por NICHOLAS, 1977: 461-462.

⁸ Segundo GINZBERG, citado por NICHOLAS (1977), os três grandes períodos de desenvolvimento no processo de realização de escolhas são:

- Período da Fantasia

Durante o primeiro período, da Fantasia, a criança pensa numa profissão apenas em termos de desejo de ser adulto, ou seja, a imitação de uma profissão, enquanto escolha, traduz apenas uma situação lúdica de jogo, cuja finalidade última é a de se identificar com as pessoas que lhe são agradáveis. Estas escolhas são, por isso, arbitrárias e temporais, já que não consideram nem aptidões ou capacidades. O que se escolhe, é escolhido independentemente da consideração das possibilidades de viabilização. Nesta fase, é frequente a criança assumir escolhas que dependem dos estereótipos profissionais, presentes no seu grupo de amigos, ou dos desejos expressos pelos que lhe estão mais próximos.

- Período da Tentativa, que se subdivide em quatro estádios (estádio dos Interesses, estádio das Capacidades, estádio dos Valores, estádio de Transição)

Segue-se o denominado Período da Tentativa que coincide com o início da adolescência e se caracteriza pelo reconhecimento da necessidade de escolha de uma profissão futura. Pela primeira vez, as escolhas que se emitem consideram já a hipótese, mais ou menos remota, de realização efectiva. Este segundo período de desenvolvimento subdivide-se em quatro estádios a saber: dos Interesses, das Capacidades, dos Valores, da Transição.

No Estádio dos Interesses, o pré-adolescente começa por se preocupar com a selecção grosseira do tipo de actividades que gostaria de desempenhar. Embora não haja ainda uma selecção realista, há já uma tentativa de identificar as actividades que maior curiosidade e interesse suscitam. Os inventários de interesses desempenham, nesta fase, um papel de classificação bastante grande, que vai até perto dos dezasseis anos.

No Estádio das Capacidades, o sujeito procura identificar e avaliar, de um modo ainda intuitivo, as eventuais capacidades e aptidões que possui. Procura, acima de tudo, discriminar o que sabe e não sabe fazer, o que é ou não capaz de fazer, o que crê ou não crê ser capaz de aprender. A informação escolar e os resultados escolares obtidos até esta altura desempenham um papel determinante neste desenho das capacidades individuais.

Por volta dos quinze/dezasseis anos de idade, no Estádio dos Valores, o adolescente acrescenta à sua reflexão a consideração dos valores profissionais e sociais definidos pela sociedade, procurando ainda analisar o modo como poderá extrair alguma satisfação pessoal da sua eventual profissão. A partir deste estádio, há o início de um processo de consciencialização, a propósito da responsabilidade e das consequências da escolha. As opções assumem um papel mais duradouro e, por isso também, a decisão é mais problematizada.

No Estádio de Transição, o adolescente acrescenta um quarto vector e reflexão, ou seja, as condições da realidade capazes de facilitar, ou obstaculizar, a realização das ambições profissionais e/ou escolares. Na maior parte dos casos, o início deste estádio é despoletado, quando o sujeito experimenta pela primeira vez a oportunidade de abandonar a escolaridade.

função do modo como cada indivíduo traduz as suas necessidades na escolha potencial de uma profissão.

Um primeiro período de escolhas fantasiosas que vai dos 6 aos 11 anos. Segue-se o período das escolhas tateantes, que são características da adolescência. No início deste período, 11 ou 12 anos, os jovens baseiam as escolhas nos seus interesses, mas progressivamente vão tomando consciência das suas capacidades, das exigências de cada profissão e, por volta dos 17 anos, as considerações do adolescente tornam-se mais realistas tendo em vista o futuro. O período das escolhas realistas inicia-se nos primeiros anos de idade adulta.

Desta concepção do desenvolvimento vocacional há a referir os seguintes aspectos:

- pela primeira vez concebeu-se a escolha vocacional como um processo que se desenvolve entre os zero e os vinte e três anos de idade;
- pela primeira vez se defendeu o desenvolvimento de programas de Orientação Vocacional de maior duração e amplitude, criticando dessa forma a intervenção pontual;
- Ginzberg, ao associar a tomada de decisão vocacional à realização de determinadas tarefas, salientou pela primeira vez o papel que as pressões familiares e sociais podem desempenhar numa escolha fantasista ou realista.

- Período do Realismo, que se subdivide em três estádios (Exploração, Cristalização, Especificação)

O terceiro período é o do Realismo e começa por volta dos dezoito anos de idade. Caracteriza-se pelo reconhecimento de que o sujeito tem que trabalhar bastante para realizar um compromisso realista, entre o que deseja fazer e as oportunidades de que dispõe. Este período divide-se em três estádios: Exploração, Cristalização e Especificação.

A fase da Exploração caracteriza-se pela admissão de que há várias possibilidades ocupacionais e/ou profissionais, que é necessário ensaiar, conhecer melhor e explorar. No final da adolescência, o sujeito procura acumular várias experiências ocupacionais para avaliar a adequação do seu desejo às condições e capacidades reais.

No segundo estádio, da Cristalização, o sujeito procura um maior empenhamento num grupo de três ou quatro alternativas igualmente viáveis. O seu objectivo é o de circunscrever melhor o sector de actividade profissional que melhor o poderá realizar. Até este estádio, o desempenho de actividades em regime de part-time ou o desempenho de breves experiências de trabalho podem contribuir de um modo muito claro para a cristalização de opções, ou seja, para a formulação de um projecto vocacional mais realista e viável.

O Estádio da Especificação, que corresponde à assumpção da escolha final, traduz-se pelo desejo expresso em se empenhar numa actividade concreta, por forma a dela retirar todos os benefícios e gratificações. Este estádio coincide, geralmente, com o fim de um período de estudos ou com o início de uma actividade profissional, mais ou menos pelos vinte e três anos de idade.

- Ginzberg salientou ainda que a informação escolar e profissional é apenas um dos aspectos a considerar no desenvolvimento vocacional. Mais importante do que informar é acompanhar, apoiar, incentivar, experimentar.

Uma das principais críticas ao modelo deve-se ao facto de este considerar o processo de escolhas como um processo de compromissos sucessivos, ou seja, de este considerar cada opção como irreversível⁹, pois que a reavaliação de uma decisão corresponderia a um retrocesso no desenvolvimento.

Uma outra crítica advém da circunstância deste modelo deixar alguns aspectos por esclarecer. Por exemplo, a influência de outras variáveis de personalidade e de natureza social e, ainda o de não especificar com maior cuidado os atributos das experiências vocacionais a realizar em cada uma das fases.

Por último, outra crítica dirige-se à circunstância de o modelo nada referir sobre a evolução do comportamento vocacional, para além da tomada de decisão definitiva por volta dos vinte e três anos de idade.

3. 1. 2. O Modelo de Donald Super - Modelo da Construção

Donald Super¹⁰, apesar de se situar numa linha teórica idêntica à de Eli Ginzberg, considera a teoria e o modelo deste demasiado simplista.

Super apresenta, por isso, um conjunto de considerações que, segundo ele, justificam que se construísse uma teoria vocacional mais abrangente¹¹, nomeadamente:

- a consideração das diferenças individuais, no que respeita à génese do comportamento vocacional;
- a consideração das diferentes características de personalidade que interferem na escolha vocacional;

⁹ NICHOLAS, 1977: 462.

¹⁰ SUPER, (1953, 1957, 1960), citado por NICHOLAS, 1977: 462-464.

¹¹ SUPER, 1983, pp: 17-19.

- a consideração das diferenças existentes ao nível das aptidões requeridas para o desempenho das múltiplas actividades profissionais;
- a consideração do papel dos pais e dos modelos na génese da escolha vocacional;
- a consideração da diferença conceptual entre escolha vocacional e adaptação à profissão.

Como pressupostos gerais Super refere, no que respeita à génese do projecto vocacional, que *as pessoas diferem ao nível das aptidões, interesses e personalidade*¹².

Considera que, em virtude destas diferenças, as pessoas desenvolvem uma apetência para um determinado grupo de profissões. E que, embora cada profissão requiera um padrão característico de capacidades, interesses e atributos de personalidade esse padrão é suficientemente lato para permitir uma variedade de profissões para um mesmo indivíduo, ou uma variedade de indivíduos para uma mesma profissão.

Como as preferências e competências profissionais e vocacionais variam com o tempo e com a experiência, a escolha de uma profissão e a adaptação a uma profissão são considerados, pelo autor, dois processos que formam um *continuum de interdependência*¹³. Desta forma, os processos de escolha e adaptação a uma profissão prolongam-se por todo o espaço de vida de um indivíduo.

A natureza do padrão de carreira, ou seja, o nível profissional alcançado, as *performances* e o tempo de dedicação ao trabalho são, nesta perspectiva, determinadas pelas aptidões, pela personalidade e pelas oportunidades de que o indivíduo dispõe.

Assim, o desenvolvimento vocacional consiste no processo de desenvolvimento do *auto-conceito* que, segundo Super, traduz *o modo como o próprio indivíduo se percebe a si mesmo, e como se confronta com o mundo exterior profissional*¹⁴. Pelo que, o objectivo do desenvolvimento vocacional é permitir ao indivíduo a integração coerente das suas potencialidades de forma a coadunar o seu auto-conceito com o exercício de uma actividade profissional. Nesse sentido, os programas de Orientação

¹² SUPER, 1983, pp: 17-19.

¹³ SUPER, idem, ibidem.

¹⁴ SUPER, idem, ibidem.

Vocacional devem estimular o entrosamento entre a génese do auto-conceito e a experimentação de diversas actividades ocupacionais.

De acordo com esta perspectiva, a satisfação profissional depende directamente da capacidade do indivíduo em coordenar as saídas profissionais aos seus interesses, aptidões e características de personalidade.

Super, entende o desenvolvimento vocacional como um processo contínuo, apesar, de distinguir cinco estádios: crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e declínio¹⁵.

Com base nesta teoria, pode dizer-se que o jovem no início da adolescência formula ideias gerais a respeito de níveis e campos de trabalho particulares, mais tarde, meados ou fim da adolescência, especifica uma preferência vocacional, a execução da preferência ocorrerá no início da idade adulta e a estabilização de uma vocação acontecerá entre os 21 e os 30 anos.

Os resultados de um estudo¹⁶, realizado por Super e colaboradores em 1951/52, sobre o desenvolvimento vocacional de um grupo de jovens do sexo masculino do nono

¹⁵ A Teoria dos Estádios Vocacionais de Super, divide-se em cinco estádios, cada um caracterizado por tarefas de desenvolvimento apropriadas (Nicholas, 1977: 463; WILLIAMS, 1993: 21-33):

- Estádio de Crescimento (0-14 anos), que se subdivide em três fases: Fantasia, Interesse, Capacidades. O Estádio de Crescimento caracteriza-se pela presença dominante dos processos de identificação. O comportamento vocacional traduz uma fantasiação de necessidades, interesses e capacidades, as quais servem à criança para determinar as suas escolhas em função das escolhas das pessoas de quem gosta. Ao longo deste estádio, a criança vai deslocando o foco da sua atenção das fantasias para os seus interesses e capacidades, isto à medida que vai desempenhando os diversos papéis sociais que lhe são destinados.

- Estádio de Exploração (15-24 anos), que se subdivide em três fases: Tentativa, Transição, Verificação. No Estádio de Exploração, o indivíduo procura realizar uma auto-examinação das suas capacidades, interesses e características de personalidade. Deste ponto de vista, o indivíduo procura ensaiar diversas experiências, de forma a recolher informação sobre si e sobre o mundo exterior.

- Estádio do Estabelecimento (25-44 anos), que se subdivide em duas fases: Experimentação e Estabilidade. No Estádio do Estabelecimento, uma vez tendo explorado os vários e possíveis domínios de trabalho, e uma vez decidido aquele que melhor corresponde às suas ambições, o indivíduo procura rentabilizar ao máximo as suas potencialidades e as oportunidades profissionais que lhe vão surgindo. Na prossecução destes dois objectivos, o indivíduo numa primeira fase realiza um compromisso entre o que quer e o que pode (fase da experimentação), para posteriormente se estabilizar no que conhece e pode fazer (fase do estabelecimento propriamente dita).

- Estádio da Manutenção (45-64 anos). No Estádio da Manutenção, o indivíduo desenvolve um espírito algo conservador, ao pretender manter tudo o que adquiriu. Nesta altura, o trabalho perde um pouco da sua novidade e o indivíduo, na organização dos seus projectos, secundariza um pouco a sua perspectiva de futuro.

- Estádio de Declínio (65-...), que se subdivide em duas fases: Abrandamento e Afastamento. No Estádio de Declínio, o indivíduo passa a conceber o trabalho predominantemente do ponto de vista da preservação da sua saúde. Nota-se um declínio, mais ou menos evidente, no que respeita às forças físicas e agilidade mental.

grau, levaram a concluir que *é prematuro exigir que se faça uma escolha vocacional específica nesse nível de escolaridade*¹⁷. Segundo os autores, nesse nível os adolescentes deveriam ser orientados para as escolhas preliminares de forma a possibilitar o maior número possível de escolhas futuras.

Em cada estágio o indivíduo confronta-se, ora com uma actividade ocupacional, ora com uma situação profissional, que ao colocar-lhe dificuldades específicas o obriga a uma reformulação contínua do seu projecto vocacional e, ou, do seu projecto de vida. Nesta perspectiva, as actividades de Orientação Vocacional podem ser desenvolvidas em qualquer um dos momentos do espaço de vida do sujeito.

Super, sugere que há três factores principais que influenciam o desenvolvimento do comportamento vocacional. São eles, os factores do Eu; os factores pessoais, como a inteligência e o interesse; e os factores ambientais, como o status sócio-económico¹⁸.

Através das escolhas vocacionais cada indivíduo traduz o seu conceito do Eu¹⁹. A escolha de uma profissão, não será feita por eliminação sucessiva de alternativas pontuais, mas em conformidade com aquilo que é, e com o que percebe de si. A formação do *auto-conceito (self)*²⁰ passa, por isso, por três grandes fases paralelas aos estádios de desenvolvimento: uma fase de exploração, uma fase de transformação e uma fase de realização.

Pode afirmar-se que o Modelo de Super, em função do valor que atribui ao desenvolvimento do auto-conceito, resultou na construção de um inventário que

¹⁶ Citado por NICHOLAS, 1977: 463-464. Este estudo sobre os Padrões das Carreiras pretendeu avaliar o comportamento vocacional em termos de maturidade vocacional e de resultados no que respeita ao ajustamento vocacional que inclui a satisfação e êxito.

¹⁷ NICHOLAS, 1977: 464.

¹⁸ NICHOLAS, 1977: 463

¹⁹ NICHOLAS, *idem*, *ibidem*.

²⁰ Segundo Super, as três grandes fases de formação do auto-conceito são:

- Fase de Exploração: em que o sujeito procura conhecer-se a si e ao mundo, auto diferenciando-se e confrontando-se consigo e com a realidade;

- Fase de Transformação do auto-conceito, que se encontra ligada à integração no mundo profissional. O sujeito, ao integrar-se numa profissão transforma, pouco a pouco, *o que pensava que era* em função dos novos interesses e oportunidades que lhe vão surgindo;

- Fase de Realização, é aquela em que o sujeito vê finalmente concretizadas as ambições do seu projecto vocacional e vivencial. É uma fase em que o auto-conceito tende a aproximar-se do sujeito real (WILLIAMS, 1993, pp: 21-33).

pretende avaliar a maturidade do desenvolvimento vocacional ou inventário do desenvolvimento de carreira.

3. 1. 3. A Teoria da Escolha Vocacional de John L. Holland

Das diferentes abordagens teóricas sobre o desenvolvimento vocacional, baseadas na personalidade, a que actualmente goza de maior popularidade nos Estados Unidos, especialmente entre os profissionais de orientação escolar e profissional, é a Teoria de John L. Holland (1985)²¹. É uma teoria que remonta a 1959, mas que mantém uma grande actualidade, já que constitui a base para a feitura de bastantes inventários de avaliação dos interesses profissionais.

De acordo com esta teoria, é o *tipo de personalidade que exerce a principal influência na escolha vocacional realizada por cada indivíduo*²², pelo que, as escolhas profissionais constituem uma expressão da personalidade²³

Como premissa de base, John Holland admite que cada indivíduo é, não só produto de uma determinada *hereditariedade*, pois que reflecte as características genéticas dos pais, como também é o produto de *forças culturais* que se manifestam através da sua relação com os outros (pais, irmãos, colegas, adultos,...), ou seja, Holland considera que a personalidade individual constitui uma estrutura de características resultantes do modo como o ambiente físico, social e cultural agem sobre o potencial genético do sujeito²⁴. Segundo este autor, é a conjugação destes dois factores, hereditariedade e meio, que configura no indivíduo uma personalidade que manifestará uma dada preferência pelo desempenho de tarefas específicas de uma dada profissão.

²¹ HOLLAND, J. L., (1985) *Making vocational choices: A theory of careers*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, citado por HOOD e FERREIRA, 1993: 457-470.

²² HOOD e FERREIRA, 1993: 457.

²³ Nesta perspectiva, os indivíduos tentam encontrar cenários educacionais e profissionais que correspondam ao seu estilo de personalidade (Hood e Ferreira, 1993: 467).

²⁴ HOOD e FERREIRA, 1993, pp: 458-459.

Por outras palavras, cada indivíduo possui diferentes potencialidades biológicas e histórias pessoais distintas, o que leva ao desenvolvimento de um tipo ou disposição particular, e é em função destes factores que os indivíduos desenvolvem formas particulares de resposta às solicitações ambientais.

Segundo esta teoria, os tipos de personalidade, que tendem a cristalizar-se entre os 18 e os 30 anos de idade, resultarão destas interações e a personalidade de cada indivíduo manifestar-se-á através da escolha de uma vocação.

A escolha vocacional, dentro desta perspectiva, consiste no processo de procura do contexto profissional mais adequado às orientações pessoais, à personalidade²⁵.

A teoria de Holland assenta nas diferenças individuais dos tipos de personalidade que foram conceptualizados nos trabalhos de Spranger (1928) e de Murray (1938)²⁶. De acordo com Hood e Ferreira²⁷, os seis tipos de personalidade descritos por Spranger têm uma semelhança considerável com os seis tipos de personalidade definidos por Holland, enquanto que a teoria da personalidade de Murray se ocupa das necessidades e pressões associadas num paradigma de necessidade-pressão, que descreve os comportamentos relacionados com os tipos de personalidade.

Por outro lado, Holland alargou também os trabalhos dos investigadores²⁸ que se identificam com os modelos teóricos do Traço e Factor, de Minnesota, ao relacionar as características da personalidade com determinadas profissões ou ocupações.

Segundo Hood e Ferreira²⁹(1993), a teoria de Holland tem sido descrita como *estrutural-interaccionista*, uma vez que põe em evidência uma ligação entre as características da personalidade e determinadas profissões. Inscreve-se numa *concepção neo-behaviorista*, no sentido que as escolhas dos ambientes profissionais decorrem das experiências ocupacionais que os sujeitos vão tendo ao longo do seu período de vida³⁰.

²⁵ HOOD e FERREIRA, 1993, pp: 467-468.

²⁶ HOOD e FERREIRA, 1993:457.

²⁷ Idem, ibidem.

²⁸ PATTERSON (1938) e ROE (1956), citados por HOOD e FERREIRA, 1993: 458.

²⁹ Segundo estes autores, (1993), do valor global da teoria de Holland, ressalta a organização de uma grande e complexa quantidade de informação psicológica e sociológica acerca das ocupações, num modelo relativamente simples e fácil de compreender (HOOD e FERREIRA, 1993: 458).

³⁰ HOOD e FERREIRA, 1993: 458.

A teoria da personalidade vocacional e dos contextos de trabalho de Holland classifica as pessoas em seis tipos de personalidade fazendo-lhes corresponder seis contextos de trabalho apropriados. Esses seis tipos teóricos são: realista, intelectual, artístico, social, empreendedor e convencional³¹. Cada um destes seis tipos representa um modelo e comparando as atitudes e as características de personalidade de determinado indivíduo com as que são típicas em cada modelo, é possível determinar qual o tipo que melhor caracteriza esse indivíduo³².

Existem também seis tipos de ambiente, ou contextos de trabalho³³: realista, intelectual, artístico, social, empreendedor e convencional e cada um deles é influenciado por um tipo específico de personalidade.

Segundo o autor, há uma tendência para que os indivíduos que apresentam um tipo de personalidade semelhante e que convergem num tipo determinado de ambiente procurem aqueles com quem são compatíveis, tanto no que respeita aos interesses e atitudes como na criação de uma atmosfera particular.

Assim, as pessoas procuram ambientes que lhes permitam pôr em prática as suas capacidades e aptidões, expressar as suas atitudes e valores e assumirem estatutos e papéis agradáveis. O ambiente criado pela interacção das pessoas reflecte os tipos de personalidade que dele fazem parte e, dessa forma, de modos diversos e com níveis de consciência diferentes, os indivíduos tentam encontrar ambientes compatíveis com os seus interesses e aptidões.

Como o comportamento é determinado pela interacção entre a pessoa e o ambiente, se se conhecer o tipo de personalidade de um indivíduo e o ambiente em que está inserido é possível, através do conhecimento desse tipo de interacção, prognosticar

³¹ HOOD e FERREIRA, 1993: 458-459.

³² De acordo com este pressuposto, é em face da herança genética de cada um e das próprias influências familiares, sociais e culturais que se desenvolvem as preferências por certas actividades, por oposição a outras. As actividades, os interesses e as competências conduzem cada indivíduo a desenvolver um tipo de personalidade específico, que o leva a pensar, a perceber e a agir de um modo particular. Cada tipo selecciona e processa a informação de maneira diferente e tenta encontrar, ou evitar, de várias formas, determinados ambientes e tarefas (HOOD e FERREIRA, 1993:458).

³³ Estes ambientes são semelhantes às pressões ambientais de Murray, estando também relacionados com as necessidades pessoais do mesmo autor os seis tipos de personalidade de Holland (HOOD e FERREIRA, 1993: 459).

a escolha de uma vocação, as mudanças de emprego, o sucesso vocacional e o comportamento educacional e social.

A classificação das profissões, que o Modelo de Holland³⁴ proporciona, permite relacionar as características pessoais de cada indivíduo com as características das profissões. A sua utilização visa diminuir as possibilidades de uma decisão vocacional ser feita ao acaso³⁵.

Holland concebeu uma representação gráfica³⁶ que permite visualizar que as semelhanças psicológicas entre os tipos de personalidade e as semelhanças entre os ambientes profissionais são proporcionais às distâncias entre os mesmos³⁷. Para identificar a que tipo, ou tipos, de personalidade³⁸ cada pessoa mais se assemelha, Holland criou um sistema de codificação que indica os tipos primário e secundário de cada pessoa. Cada código é expresso através da combinação de três letras³⁹. De acordo com este sistema de codificação, Holland classificou 12 800 títulos ocupacionais.

O autor defende que, quanto mais uma pessoa se parecer com um determinado tipo, mais probabilidades tem de manifestar os traços de personalidade e os comportamentos característicos desse tipo. Por outro lado, defende que uma pessoa se sentirá mais confortável e satisfeita num ambiente compatível, e, menos à vontade num onde dominem tipos de personalidade diferentes.

Assim, os sujeitos podem relacionar os seus interesses, atitudes e características de personalidade com estas categorias funcionais (tipo de personalidade e tipo de ambiente) e obter resultados mais eficazes a vários níveis: escolha vocacional,

³⁴Este modelo proporciona um esquema das profissões, simples e fácil de compreender, que os indivíduos podem utilizar para tomarem decisões vocacionais, através do qual relacionam os seus interesses, atitudes e características da personalidade com as profissões (HOOD e FERREIRA, 1993: 468).

³⁵ HOOD e FERREIRA, 1993: 468.

³⁶ Esta representação, que Holland denominou de modelo hexagonal, mostra a relação entre os seis tipos de personalidade e os seis tipos de ambiente (HOOD e FERREIRA, 1993: 463).

³⁷ Quanto menor for a distância entre dois tipos de personalidade, maior será a semelhança psicológica entre eles (HOOD e FERREIRA, 1993: 463).

³⁸ Isto porque muitas vezes é difícil classificar um sujeito apenas num tipo específico de personalidade.

³⁹ Cada uma das letras de um código corresponde à primeira letra de um dos seis tipos. Por exemplo, o código IRS indica que uma pessoa é, em primeiro lugar, parecida com o tipo Intelectual, em segundo com o Realista e, em terceiro lugar com o tipo Social. (HOOD e FERREIRA, 1993: 464).

estabilidade vocacional, sucesso vocacional, escolha educacional, rendimento escolar, competência pessoal e comportamento social⁴⁰.

Holland, postula que as escolhas vocacionais representam os estereótipos vocacionais interiorizados pelos indivíduos, os quais têm importantes implicações psicológicas e sociológicas.

Na opinião de Hood e Ferreira (1993), a teoria de Holland evidencia coerência, quando todos os factores susceptíveis de exercerem influências no processo da escolha vocacional são compatíveis⁴¹. Salientam, no entanto, que muitos dos factores estão indirectamente englobadas nesta teoria⁴².

As questões teóricas mais relevantes desta teoria foram objecto de investigação com o intuito de testar o modelo. Esses estudos foram realizados com base em amostras que incluíram estudantes de escolas secundárias, alunos universitários e trabalhadores adultos⁴³. De referir que, apesar da confirmação empírica, alguns autores⁴⁴ advertem que este modelo é insuficiente para predizer o sucesso profissional, enquanto outros autores⁴⁵ salientam a necessidade de medidas de valores relativos ao trabalho e à motivação, como complemento das técnicas destinadas a avaliar as preferências dos indivíduos.

A Teoria de Holland atingiu popularidade nos EUA, mas também tem sido objecto de algumas críticas, nomeadamente, por o modelo não incluir o prestígio

⁴⁰ Segundo Williams (1993), esta teoria constitui um sistema completo, sob a forma de auto-avaliação, onde se determina o perfil da pessoa e se procura determinar a situação que melhor lhe corresponde, WILLIAMS, 1993, pp: 21-56 (40).

⁴¹ Na opinião destes autores, alguns factores como o sexo, o grupo étnico, a classe social, o nível educacional alcançado, a inteligência, e outros que são susceptíveis de exercer influências no processo de escolha vocacional, nem sempre são compatíveis (HOOD e FERREIRA, 1993: 465).

⁴² Idem, 1993: 465.

⁴³ Nestes estudos, conduzidos tanto pelo próprio Holland e colaboradores, como por outros autores, tem sido utilizada a análise factorial e a *path analysis*, assim como uma variedade de instrumentos de avaliação. Embora a validade da estrutura tipológica de Holland tenha sido demonstrada em muitos estudos, nem todos apresentaram resultados idênticos. Três deles, (Cole & Hanson, 1971; Cole, 1973; Crabtree & Hales, 1974), onde foi aplicada a *path analysis*, corroboraram a tipologia de Holland. Outros estudos, incluindo os de Lunneborg & Lunneborg (1975) e os de Rachman, Amernick & Aranya (1981), revelaram-se menos categóricos. O estudo factorial da tipologia de Holland tem vindo a ser testado em algumas culturas fora dos EUA: Israel, Austrália, Nova Zelândia, Canadá, Taiwan e Portugal. De um modo geral, estes trabalhos têm apresentado algumas modificações no modelo hexagonal (HOOD e FERREIRA, 1993: 465-466).

⁴⁴ Peraino e Willerman (1983); Furnham e Shaeffer (1984) citados por WILLIAMS, 1993, pp: 21-56 (41).

⁴⁵ Furnham (1990) citado por WILLIAMS, 1993: 41.

profissional, por ser considerada demasiado simplista e porque os inventários construídos pelo autor são considerados sexistas⁴⁶.

Esta teoria também tem sido alvo de críticas pelo facto de, quer o modelo, quer os inventários construídos por Holland, apresentarem algumas analogias com a Teoria do Traço e Factor, bem como algumas limitações decorrentes dessa analogia⁴⁷.

De acordo com esta teoria, o sujeito parece relativamente dependente de condições externas. Esta relativa influência das posições ambientalistas reflecte a influência de uma concepção positivista sobre a tomada de decisão (behaviorismo). O ponto de vista assumido é relativamente fixista, não permitindo uma análise compreensiva da génese das decisões vocacionais. Tende, por isso, a desenvolver alguns princípios característicos dos paradigmas da Descoberta.

Do ponto de vista das suas vantagens, pode dizer-se que evidencia a influência dos parâmetros sociais e culturais sobre o processo de tomada de decisão. Evidencia também o papel da informação profissional no processo de decisão e concede às experiências profissionais precoces um valor importante no desenvolvimento dos projectos vocacionais.

Esta teoria permitiu uma produção bastante significativa de inventários de preferências vocacionais. Por outro lado, estendeu o domínio da psicologia vocacional à área da selecção e recrutamento de quadros, deslocando o processo de escolha do parâmetro das aptidões para o parâmetro dos interesses e da formação.

É um modelo que, apesar das críticas, é extremamente útil em Orientação Vocacional, seja no que diz respeito à organização da informação profissional, seja no que respeita à valorização das experiências profissionais prévias.

A teoria de Holland sugere que o comportamento humano é função da interacção entre a personalidade e o ambiente e que as escolhas profissionais constituem uma expressão da personalidade. Dessa forma, os indivíduos tentarão encontrar cenários educacionais e profissionais que correspondam ao seu estilo de personalidade.

⁴⁶ Críticas referidas por HOOD e FERREIRA (1993: 467).

⁴⁷ Os programas vocacionais acentuam excessivamente o diagnóstico dos interesses vocacionais, desenvolvendo intervenções pontuais de orientação.

Segundo a teoria de Holland, as interações compatíveis entre pessoas e ambientes que pertencem ao mesmo tipo ou modelo têm maiores possibilidades de conduzir a escolhas vocacionais estáveis, a um desempenho profissional superior, a um rendimento escolar mais elevado e, de uma maneira geral, a uma maior satisfação por parte dos indivíduos.

3. 1.4. As Contribuições de Anne Roe e John Crites

As contribuições de Anne Roe e John Crites são apontadas como tendo destacado o efeito, mais acentuado, de algumas variáveis sobre o desenvolvimento vocacional, nomeadamente, as diferenças de sexo, inteligência e capacidade, interesses vocacionais, personalidade, o *background* familiar e o status sócio-económico⁴⁸.

A teoria de Anne Roe e os trabalhos de John Crites sugerem a possibilidade de existir uma relação entre a personalidade e o desenvolvimento vocacional.

De referir que, apesar das pesquisas realizadas apontarem para a existência de relações entre as características da personalidade e o facto de se pertencer a determinado grupo profissional, essas relações não são suficientemente fortes para permitirem uma generalização ampla⁴⁹

A Teoria da Escolha Vocacional de Anne Roe (1957)⁵⁰ segue a linha teórica de Holland. Anne Roe procurou analisar, no contexto das correntes psicanalíticas, a relação entre o tipo de trabalho que as pessoas escolhem e o tipo de relações que estabeleceram nos primeiros anos de vida. Desta forma, a autora tentou averiguar a existência de uma eventual relação entre as relações pais-filhos⁵¹ e as escolhas profissionais.

⁴⁸ NICHOLAS, 1977: 475.

⁴⁹ SUPER e CRITES (1962) citados por NICHOLAS, 1977: 473.

⁵⁰ ANNE ROE (1957) citada por NICHOLAS, 1977: 473-474.

⁵¹ ROE (1957) sugere a possibilidade de existir uma relação entre as atitudes dos pais para com a criança e o desenvolvimento de uma orientação geral desta em direcção a pessoas ou a objectos (NICHOLAS, 1977: 473).

No plano conceptual diferencia dois tipos de relações: quentes e frias. As relações quentes, aquelas em que os pais aceitam plenamente a vontade e a individualidade dos filhos e, em que os filhos recorrem sistematicamente ao apoio e compreensão dos pais para a resolução dos seus problemas. As relações frias, que se caracterizam pela circunstância dos pais negligenciarem a educação dos seus filhos, por rejeitarem a sua individualidade e por se afastarem emocionalmente dos problemas dos seus filhos.

Estes dois tipos de relações definem, segundo a autora, os extremos de um *continuum*, ou seja, definem famílias-tipos. A maior parte das famílias situa-se num ponto intermédio entre estes dois tipos.

Salienta, ainda, que a aceitação dos pais pode ser total, causal ou paradoxal. Os pais aceitam formalmente a criança para esconder uma culpabilidade resultante de uma afeição funcional. Por outro lado, advoga que a emocionalidade pode traduzir atitudes de partilha e compreensão ou atitudes de superproteção e super-exigência.

Em função destes dois tipos de relações, Anne Roe⁵² sugere que os indivíduos, cujo ambiente relacional foi do tipo quente, tendem a desenvolver actividades ocupacionais com pessoas, isto é, na área social e cultural; enquanto que os indivíduos, cujo ambiente relacional foi do tipo frio, tendem a escolher actividades que se associem à manipulação de objectos e coisas concretas, isto é na área da ciência e da tecnologia⁵³.

No primeiro caso, ter-se-iam profissões relacionadas com as relações sociais e os negócios.

No segundo caso, profissões na área das engenharias, informática ou em áreas que envolvem actividades individuais e, ou ao ar livre.

Num terceiro caso, intermédio, situam-se as profissões associadas ao desenvolvimento de contactos íntimos e pessoais com outras pessoas, ou com a cultura em geral como ensino, arte, recreio,

⁵² NICHOLAS, 1977: 473-474.

⁵³ NICHOLAS, *idem*, *ibidem*.

Para além destes parâmetros, Anne Roe considera ainda que a escolha de uma profissão específica depende também dos tipos de necessidades⁵⁴ que o sujeito procura satisfazer e do seu nível de aspiração⁵⁵. Estes dois factores traduzem a influência das restantes variáveis de personalidade na escolha de uma profissão.

Para Anne Roe, a história profissional traduz melhor a essência da personalidade de um sujeito do que qualquer outro aspecto da sua vida. Um sujeito é o que faz, o que escolhe ou não escolhe, o que quer ou abdicou, o que realiza com sucesso ou não. E a personalidade de cada sujeito traduzir-se-ia pela dedicação, adequação e satisfação com que realiza uma dada actividade profissional.

Segundo a autora, as vivências que determinam a escolha de uma profissão são todas aquelas que determinam a estruturação de uma personalidade, desde o nascimento à morte.

Por outro lado, defende que não há diferenças significativas entre o comportamento pessoal de um sujeito no plano profissional e o seu comportamento nos outros planos da sua vida. A profissão constitui uma boa amostra da vida. Por conseguinte, as vivências profissionais afectam todos os outros aspectos da vida e vice-versa.

Desta forma, uma escolha profissional adaptada ao sujeito, proporcionadora de satisfação, constitui uma boa defesa contra as ameaças à saúde mental. Escolhas vocacionais inadequadas, desadaptadas ou insatisfatórias tendem a gerar desequilíbrios no plano pessoal ou de saúde mental.

⁵⁴ Segundo ROE (1957) o padrão de satisfação ou de frustração das necessidades básicas da infância pode estar relacionado com as escolhas vocacionais realizadas pelos indivíduos e com a motivação para a realização.

Adaptação da Teoria das Necessidades de Maslow feita por Anne Roe (1957):

Necessidades: psicológicas, de segurança, de pertença e afecto, de reconhecimento, de informação, de compreensão, estéticas, de auto-actualização (NICHOLAS, 1977: 473).

Os resultados dos estudos, realizados sem qualquer pretensão de apoiar a teoria de Roe, um de Nachmann (1960) e outro de Segal (1961) apontam para aplicabilidade de uma teoria das necessidades na área da escolha vocacional (NICHOLAS, 1977: 474).

⁵⁵ Segundo Anne Roe (1957), o nível de aspiração varia consoante a personalidade do sujeito e consoante o estatuto sócio-económico e cultural da família de origem. As classes, ditas médias, tenderão a apresentar maiores índices de aspiração (NICHOLAS, 1977: 463).

Esta teoria defende, contrariamente ao que advoga a Teoria do Traço e Factor, que não há nenhuma profissão que seja única e específica para cada indivíduo, como não há também um único tipo de pessoa para uma mesma profissão. Dentro de cada profissão haverá, pois, uma margem variável de exigências que pode determinar o maior ou menor empenhamento do indivíduo.

De forma sucinta, pode concluir que, para Anne Roe, uma escolha vocacional é a consequência directa da história de vida de um dado sujeito.

A teoria de Anne Roe suscitou várias pesquisas⁵⁶ embora nem todos os resultados a tenham apoiado.

John Crites (1962)⁵⁷ foi essencialmente um organizador de quadros conceptuais sobre a Orientação Vocacional. Este autor procurou esclarecer alguns problemas de base e operar uma síntese de modelos e, por outro lado, foi um produtor de instrumentos de avaliação do desenvolvimento vocacional.

Assumindo uma perspectiva desenvolvimentista, dentro do contexto dos modelos de construção, levantou e tentou responder à questão da escolha vocacional ser racional ou emocional.

Para o autor, ser racional significa basear as decisões em termos realistas e numa análise lógica projectando, desta forma, no futuro as alternativas consideradas desejáveis. Advoga que quando se age racionalmente se têm em consideração as várias alternativas, considerando-se as consequências futuras de cada opção e analisando-se o modo como cada alternativa corresponde, ou não, ao que se deseja.

Ao contrário, entende que ser emocional consiste em reagir em termos de expressão de sentimentos, afectos e atitudes. O sujeito resolve os seus problemas nos termos expressos pelos seus desejos, aspirações e fantasias sem considerar os factores da realidade. Agir emocionalmente significa, para o autor, adoptar comportamentos consonantes com a representação subjectiva da realidade, significa a assumpção de um

⁵⁶ Grigg (1959); Hagen (1960), Switzer, Crigg, Miller e Young (1962); Utton (1962) autores citados por NICHOLAS, 1977: 474.

⁵⁷ CRITES (1962) citado por NICHOLAS, 1977: 472-473.

certo irrealismo-idealismo, na medida em que as emoções, enquanto padrão de decisão, podem não se coadunar com a realidade externa-objectiva.

John Crites defende que os estudos efectuados sobre esta questão não são conclusivos⁵⁸. No entanto, considera que uma qualquer escolha ou decisão contempla sempre aspectos racionais e aspectos emocionais.

Apesar de se poderem definir indivíduos mais racionais que outros, Crites considera que a racionalidade e a emocionalidade são dois pólos que se influenciam mutuamente.

Nesta perspectiva, pode considerar-se que indivíduos com diferentes modos de pensar podem escolher uma mesma profissão, do mesmo modo que uma mesma profissão pode ser escolhida por indivíduos com diferentes motivações. Em consequência, os modelos vocacionais que acentuam o pólo emocional-motivacional, como o de Anne Roe, podem coordenar-se com aqueles que acentuam o pólo racional-cognitivo, como o de Donald Super.

Segundo a teoria do Traço e Factor, de Parsons, a escolha vocacional é inteiramente consciente e, por isso, inteiramente racional. O sujeito, confrontando-se com a necessidade de escolha, analisa as suas potencialidades e limitações, recolhe informação sobre a realidade e decide-se por uma profissão que sirva os seus interesses.

Segundo as concepções psicanalíticas tradicionais, a escolha vocacional é motivada pelas forças do inconsciente, que reflectem a elaboração das vivências da primeira infância. A escolha vocacional traduz, assim, um processo tão complexo e de raízes tão profundas que o indivíduo nunca dele chega a tomar consciência.

Entre as duas posições, Donald Super afirma que uma escolha madura e adequada é uma escolha que se baseia no conhecimento de si próprio. Acrescenta, no entanto, que este conhecimento de si próprio é um processo longo que se estende por todo o período de vida, pelo que as escolhas poderão ser mais ou menos conscientes e, por isso, mais ou menos maduras.

⁵⁸ CRITES (1962), citado por NICHOLAS, 1977: 473.

Crites defende, relativamente a este problema, que o indivíduo, ao longo da sua experiência de vida, se vai tornando cada vez mais consciente de si, pelo que, com o crescimento as escolhas se vão tornando mais realistas e adequadas, o mesmo é dizer, mais racionais. Acrescenta ainda, que a consciência de si é um atributo de uma personalidade madura, pelo que, esta variável depende das características da personalidade de cada sujeito e das experiências vocacionais por ele realizadas.

Segundo Parsons, a escolha vocacional é apenas um acontecimento, definido e localizado muito claramente no momento em que o sujeito ingressa no mercado de trabalho.

Segundo Ginzberg, a escolha é um processo que se prolonga por um período bastante longo de tempo. Afirma este autor que, o indivíduo não chega nunca a uma conclusão definitiva antes de decorrido um período de mais ou menos dez anos, entre os 10 e os 29 anos de idade. A escolha vocacional será, por conseguinte, o processo que medeia o período das fantasias e o final do período do realismo.

Segundo Super, a escolha é um processo contínuo em que o sujeito elabora escolhas sucessivas e encadeadas desde o momento em que se decide por um dado plano de estudos até ao momento em que se reforma. Há, portanto, um padrão de escolha que evolui e se transforma com decisões sucessivas, por todo o período de vida.

John Crites conclui que a escolha vocacional traduz o nível de desenvolvimento vocacional em que um dado sujeito se situa. Desta forma, defende que as escolhas variam consoante a fase de desenvolvimento em que o sujeito se encontra. A escolha é, por isso, um processo contínuo que envolve decisões sobre várias situações e em momentos diferentes.

A partir do que foi dito e das teorias expostas pode concluir-se que o desenvolvimento vocacional é um processo complexo, que depende de diversos factores, uns intrínsecos aos indivíduos e outros ambientais.

3. 2. A Orientação Escolar no Sistema Educativo Português

Foi na década de 80, de forma oficializada desde 1986, que os licenciados em Psicologia começaram a prestar serviços de Orientação Escolar e Profissional em escolas secundárias, no nosso País.

A partir dessa data as próprias escolas incentivaram a expansão destes serviços, pois que as expectativas iniciais, tanto da comunidade escolar (alunos e professores) como dos pais, foram satisfeitas no que respeita ao aconselhamento dos alunos nas escolhas educativas mais adequadas tendo em vista o prosseguimento de estudos, ao nível da sua intervenção junto dos alunos com dificuldades de integração e contributo para o melhor aproveitamento escolar dos alunos, em especial, os do ensino técnico-profissional, sendo esta última a justificação da colocação destes profissionais nas escolas.

3. 2. 1. O Sistema Educativo antes da Unificação

Segundo Campos⁵⁹, até ao final do ano lectivo de 1974/75, a escolaridade diversificava-se somente a partir do 6º ano, antigo 2º ano do ciclo preparatório. Assim, só no final do 2º ano do ensino preparatório é que os alunos tinham ocasião para realizar a escolha de uma de três opções gerais. Ou abandonavam o sistema educativo, uma vez que a obrigatoriedade escolar se concluía no 6º ano. Ou seguiam a via liceal, constituída pelos três primeiros anos do curso geral (antigo 5º ano) e os dois últimos anos do curso complementar (6º e 7º anos), tendo por objectivo exclusivo a frequência do ensino universitário. Ou, então, seguiam a via técnica, na qual recolhiam formação tida por essencial para o início da vida activa, nas escolas comerciais e industriais.

Os alunos que escolhessem a via liceal, se não abandonavam entretanto a frequência escolar, só tinham que realizar uma segunda opção no início do curso

⁵⁹ CAMPOS, B. Paiva 1978, pp: 153-173.

complementar. Nesta altura, escolhiam um grupo de disciplinas que lhes permitiriam candidatar-se ao exame de admissão de determinados cursos do ensino universitário.

Os alunos que frequentassem a via técnica tinham que realizar opções durante o curso geral e no início do curso complementar. Nesta altura, optavam por cursos comerciais ou por cursos industriais.

Em ambos os casos, embora com maior frequência na via liceal, os alunos no fim do curso geral, antigo 5º ano, podiam optar pela frequência de cursos do ensino médio nas Escolas do Magistério Primário, Escolas de Educadoras de Infância, Instituto de Educação Física, Escolas de Enfermagem, Institutos Técnicos.

No plano sócio-político, pode considerar-se que qualquer uma das escolhas, realizadas durante o percurso escolar, comprometia de *per si* as escolhas ulteriores.

A rede nacional, de liceus e escolas comerciais e industriais, era bastante desproporcionada. Geralmente, havia um liceu e uma escola comercial e industrial em cada capital de distrito, contudo as turmas das segundas excediam largamente as turmas das primeiras.

Por outro lado, as universidades e a quase totalidade das escolas do ensino médio concentravam-se em Lisboa, Porto e Coimbra. A exceção era dada pelas escolas do Magistério Primário e de Enfermagem, já que em cada capital de distrito havia pelo menos uma.

No plano psicológico, pode considerar-se que as opções no fim do ciclo preparatório eram bastante precoces, pelo facto de os interesses e aptidões vocacionais se encontrarem insuficientemente desenvolvidas naquelas idades, cerca dos 12 anos, o que induzia, por um lado a escolhas irrealistas e desadaptadas e, por outro, a escolhas exclusivamente determinadas pelo estatuto sócio-económico e cultural das famílias. E, somente as famílias com um elevado estatuto económico podiam suportar os estudos dos seus filhos em cidades bastante distantes.

Há ainda a referir que os serviços de Orientação Vocacional, sob a alçada do Instituto de Orientação Profissional, e os métodos de diagnóstico utilizados eram, não só

insuficientes para as solicitações como também eram bastante defeituosos⁶⁰. Da ausência de psicólogos resultava que a esmagadora maioria das previsões efectuadas não se verificasse.

Acrescente-se ainda que a circunstância de a Orientação Vocacional se circunscrever apenas a um momento, aliada à precocidade da idade dos orientados, resultava em diagnósticos pouco fiáveis.

O Sistema Educativo, tal como estava estruturado, tendia a reproduzir a estratificação social existente, ou seja, as opções escolares e profissionais, em vez de dependerem dos interesses, aptidões e capacidades dos indivíduos, dependiam fundamentalmente das condições sócio-económicas das famílias.

Por último, num panorama geral, deve dizer-se que a organização do Sistema Educativo tinha sido concebido para um tipo de sociedade bastante estável, na qual as mudanças tecnológicas, económicas, sócio-profissionais e culturais eram nulas ou sem efeitos perceptíveis.

Actualmente, o panorama é completamente distinto. Os Sistemas Educativos já não formam para a estabilidade, entendida enquanto especialidade, mas para a mudança proporcionando, por isso, uma formação geral e versátil.

3.2.2. A Unificação do Ensino Secundário e a Orientação Vocacional

Em 1978, começa a postular-se a ideia da unificação de todo o ensino secundário⁶¹.

No curso complementar do ensino secundário passam a constar três grupos de disciplinas:

- disciplinas de frequência geral, comuns a todos os alunos;

⁶⁰ CAMPOS, B. Paiva 1978: 153-173.

⁶¹ CAMPOS, B. Paiva 1978: 153-173.

- disciplinas de frequência específica, variáveis consoante as seguintes áreas de estudos (científico-naturais, científico-tecnológicas, económico-sociais, humanísticas, artes visuais),

- disciplinas de formação vocacional (disciplinas de formação técnica) variáveis no interior de cada grupo (formação específica) e variáveis de grupo para grupo.

No final do 9º ano de escolaridade, os alunos teriam que realizar uma primeira escolha⁶². Para a realização destas escolhas, o aluno deveria ter em consideração ou a profissão que desejava exercer depois do ensino secundário complementar; ou o curso que desejava frequentar ao nível do ensino superior.

De entre os objectivos consignados neste modelo de unificação, constam os que a seguir se expõem:

- através da frequência geral, pretendia-se o desenvolvimento de atitudes, métodos de pesquisa e de hábitos de trabalho indispensáveis ao ingresso na vida activa e ao prosseguimento dos estudos;

- através da frequência específica, pretendia-se a integração das componentes científicas e tecnológicas, ou seja, a integração entre teoria e prática;

- através da orientação vocacional, pretendia-se a inserção imediata na vida activa ou o ingresso em sistemas de formação profissional, que podiam ou não ser escolares;

- com a formação vocacional, antes do 9º ano, pretendia-se ainda que os alunos obtivessem uma experiência da vida activa, que lhes permitisse a recolha de informação sobre o mercado de trabalho e, por consequência, que lhes facilitasse a realização de escolhas mais maduras.

Da unificação do ensino secundário resultou a estrutura de três grandes opções no final do 9º ano: via ensino, via técnico profissional e via profissional.

⁶² Segundo CAMPOS, B. Paiva (1978), esta primeira escolha situava-se a vários níveis, a saber:

- quanto a uma área de estudos;
- quanto à formação vocacional oferecida por cada área;
- quanto à carga horária das disciplinas de formação vocacional;
- quanto às opções das disciplinas de frequência específica;
- quanto à continuidade ou não no sistema educativo.

Pode concluir-se que, do ponto de vista do desenvolvimento vocacional, a unificação do ensino secundário visou essencialmente três grandes objectivos⁶³, a saber:

- que as escolhas vocacionais se realizassem exclusivamente na base das aptidões, interesses e valores escolares e profissionais dos alunos;

- que as opções escolares e profissionais do sistema educativo reflectissem uma tendência geral para a democratização da educação e, por consequência, que satisfizessem as expectativas da sociedade sobre a escola;

- que a formação incidisse predominantemente sobre o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, ou seja, que estes fossem capazes de definir e gerir a sua própria aprendizagem.

3.2.3. As Razões que Justificam a Necessidade de Orientação Escolar

A pertinência da intervenção psicológica resulta dos *problemas manifestados pelos alunos e identificados no contexto escolar*, tanto ao nível da orientação vocacional como ao nível da implementação de projectos escolares, profissionais, vocacionais e de vida que envolvem todas as dimensões da existência, enquanto *dimensão da totalidade do desenvolvimento do ser humano*⁶⁴.

O problema da orientação tem, assim, subjacente uma concepção do desenvolvimento humano como *processo histórico-social durante o qual os indivíduos adoptam atitudes, adquirem competências e exibem comportamentos que progressivamente vão construindo a sua identidade e o sentido para a sua existência*⁶⁵.

Este processo, como intervenção educativa, caracteriza-se por uma complexidade crescente uma vez que visa atingir um resultado que não é espontâneo. Precisa, por isso mesmo, ser intencionalizado e é essa educabilidade que justifica e confere significado à

⁶³ CAMPOS, B. Paiva 1978, pp: 153-173.

⁶⁴ CAMPOS, B. Paiva 1980, pp: 185-230.

⁶⁵ IMAGINÁRIO e CAMPOS, 1987, pp: 107-113, (108).

intervenção psicológica, enquanto contributo para a promoção do desenvolvimento humano.

A contribuição da orientação psicológica para a promoção do desenvolvimento humano tem como objectivo último *propiciar, facilitar, educar a emergência de comportamentos mais autónomos, responsáveis e flexíveis com vista à construção da identidade vocacional na, e para a, identidade pessoal* (Imaginário e Campos, 1987).

Esta reconfiguração do problema da orientação, quer como ajuda pontual quer como intervenção mais sistemática e prolongada, faz com que os jovens sejam os alvos privilegiados para a consulta psicológica vocacional.

Na verdade, as escolhas escolares e profissionais na adolescência revestem-se de uma enorme importância, uma vez que os jovens necessitam responder, da melhor forma, *às expectativas sociais, aos constrangimentos resultantes da organização e funcionamento da escola e, ainda, à ansiedade dos pais*. Neste quadro, a orientação visa contribuir para que os jovens se tornem mais capazes de reconhecer e exercitar a sua interdependência (Campos e Imaginário, 1987).

São, pois, múltiplas as razões que justificam e tornam imprescindível a Orientação Escolar.

A complexidade crescente da vida familiar, escolar e social que reclamam um auxílio para o educando que se desorienta num mundo cada vez mais complexo.

O aumento intensivo da frequência escolar e a necessidade de assistir os educandos em todos os seus aspectos, atendendo às suas peculiaridades e tendo em vista a plena realização das suas personalidades e um maior ajustamento à sociedade.

A necessidade de conhecer adequadamente cada um dos educandos a fim de melhor os formar e ajustar à vida escolar, familiar e social, o que se torna praticamente impossível apenas com actividades curriculares.

Fazer valer os direitos de pessoa de cada educando num sistema escolar hipertrofiado e consciencializá-lo para a realidade da sua vida pessoal e social.

A exigência premente e crescente de uma definição no campo da profissionalização e a crescente complexidade da cultura e da própria escola veio exigir

que se fizesse algo para orientar o educando a fim de ele desenvolver as suas potencialidades.

A intervenção a este nível permite recolher informações sobre os factores que influenciam os comportamentos dos jovens em formação e contribui, também, para dissipar desconfianças entre o mundo da escola e o mundo do trabalho e torna possível o questionamento de expectativas.

Para além disso, o trabalho dos conselheiros de orientação é, presentemente, *uma exigência decorrente da generalização da formação profissional inicial*⁶⁶. Nesse sentido, há que divulgar cursos, dar a conhecer o significado de títulos profissionais e de níveis de qualificação, ajustar perfis de formação e perfis de emprego, acolher recém-formados. É um trabalho que visa o sucesso na formação, no acesso ao emprego e na construção progressiva da identidade profissional.

3.2.4. A Construção de um Projecto Vocacional e o Desenvolvimento Pessoal

A intervenção dos psicólogos nas escolas tem evoluído significativamente nos últimos dez anos, designadamente, no domínio da orientação vocacional dos jovens para procurar responder de forma mais adequada às necessidades dos alunos e da sua relação com o mundo, quer no que respeita à oferta de formação quer das profissões⁶⁷.

O objectivo de identificar características psicológicas, como capacidades, interesses, valores, ..., através de instrumentos de avaliação (testes), que pretendiam a produção de uma "radiografia" do individuo, foi cedendo o lugar a objectivos de transformação do aluno, de construção dos seus interesses, de desenvolvimento das suas capacidades (Coimbra, 1994).

⁶⁶ IMAGINÁRIO e CAMPOS, 1987, pp: 73-79 (78).

⁶⁷ COIMBRA, 1994, pp: 151-167.

Em suma, pretende-se integrar a orientação no processo geral de desenvolvimento integral do aluno, não o separando de todas as outras dimensões e domínios da sua existência.

Caminhou-se, assim, progressivamente para uma abordagem integradora que, não se limitando à esfera do indivíduo, engloba também os seus próprios contextos de vida, *com particular destaque para a escola, como sistema ecológico do desenvolvimento humano*⁶⁸. Nesta abordagem incluem-se intervenções que, para além de terem como objecto a sala de aula, têm em conta o grupo de pares, a família, a comunidade e o mundo do trabalho de forma a estabelecerem relações entre os vários subsistemas e a escola.

Neste novo tipo de abordagem, os profissionais da orientação pretendem também a colaboração e envolvimento dos professores, de forma a que a orientação deixe de ser uma tomada de decisão vocacional e comece a apresentar-se como uma dimensão contínua e essencial de qualquer projecto educativo e formativo.

A implementação e concretização dos projectos pessoais passa a ser a tarefa essencial da orientação, pelo que, se passam a valorizar também as experiências de trabalho ao longo de toda a escolaridade. Uma tal abordagem, além de exigir uma estreita colaboração entre profissionais da orientação e professores, necessita da colaboração dos pais e encarregados de educação, bem como dos profissionais e empregadores.

A passagem de um paradigma da orientação como “descoberta” para um de “construção” e de transformação constitui a marca distintiva de um modelo de práticas de orientação que pode ser designado por *desenvolvimental-ecológico*⁶⁹.

As reflexões anteriores levam a concluir que a orientação deve contemplar duas vertentes, a individual e a social, uma vez que o que se pretende é a inserção do jovem no processo e no projecto social.

⁶⁸ COIMBRA, 1994, pp: 151-167 (153).

⁶⁹ COIMBRA, 1994, pp: 151-167 (153).

Sabe-se que a melhoria da qualidade da educação é um objectivo essencial da actual reforma do sistema educativo. Contudo, a sua concretização implica que se conjuguem diferentes factores que directamente condicionam a qualidade do sistema, como sejam a formação dos recursos humanos envolvidos na acção educativa, os meios técnicos e os recursos especializados de apoio que o sistema possa dispor de forma acessível e generalizada⁷⁰.

Neste contexto, a orientação educativa surge como uma importante componente de todo o processo educativo. O seu papel deverá ser o de acompanhar o aluno ao longo do percurso escolar, contribuindo para identificar os seus interesses e aptidões, intervindo em áreas de dificuldade que possam surgir na situação de ensino-aprendizagem, facilitando o desenvolvimento da sua identidade pessoal e a construção do seu próprio projecto de vida.

No Conselho Nacional de Educação, realizado em 27 de Junho de 1990⁷¹, foi apreciado o projecto de Decreto-Lei que visava criar os Serviços de Psicologia e Orientação⁷², tendo em consideração o que a Lei de Bases do Sistema Educativo estipula⁷³.

Antes de emitir o parecer sobre o projecto de Decreto-Lei, o Conselho Nacional de Educação analisou as experiências de outros países neste âmbito, dialogou com psicólogos conselheiros de Orientação, teve em consideração artigos e estudos publicados em Portugal sobre a matéria e, ainda, a evolução que o projecto seguiu, desde a sua primeira versão, até atingir a forma que foi apresentada para análise.

A versão do projecto de Decreto-Lei em apreço designava estes serviços como Serviços de Orientação e Psicologia Educacional e visava dotar o sistema educativo das necessárias estruturas especializadas de orientação educativa que, inseridas na rede escolar, assegurassem a realização das acções de apoio psicológico e orientação escolar e profissional previstas no artº 26º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

⁷⁰ Conselho Nacional de Educação, 1990, pp: 85-136 (125).

⁷¹ Conselho Nacional de Educação, 1990, pp: 85-136.

⁷² Parecer Nº3/90 do Conselho Nacional de Educação sobre Serviços de Orientação e Psicologia Educacional.

⁷³ Designadamente no seu artº 26º.

O Conselho Nacional de Educação concluiu que, visando o processo de modernização e de melhoria qualitativa do sistema educativo, a criação dos Serviços de Orientação e Psicologia Educacional constituía *um factor de inovação que contribuiria decisivamente para a concretização da igualdade de oportunidades, para a promoção do sucesso educativo e para a aproximação entre a família, a escola e o mundo das actividades profissionais, melhorando a rede de relações recíprocas indispensáveis ao desenvolvimento pessoal, interpessoal e comunitário no contexto do sistema escolar nacional*⁷⁴.

No diploma final foram estabelecidos dois modelos para a organização destes Serviços, de acordo com os objectivos dos diferentes níveis de educação e ensino não superior e com as suas competências ao nível em que se inserem.

Um modelo de intervenção predominantemente psicopedagógico e de apoio ao desenvolvimento do sistema de relações da comunidade escolar para a educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, face ao seu carácter globalizante. Enquanto que a intervenção dos Serviços nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário incluiu a vertente de orientação escolar e profissional.

Foram definidas, como atribuições gerais dos Serviços⁷⁵, *o acompanhamento do aluno, individualmente ou em grupo, ao longo do processo educativo, bem como o apoio ao desenvolvimento do sistema de relações interpessoais no interior da escola e entre esta e a comunidade.*

E como atribuições específicas⁷⁶, foram definidas as seguintes:

- a)- Contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção da sua identidade pessoal;
- b)- Apoiar os alunos no seu processo de aprendizagem e de integração no sistema de relações interpessoais da comunidade escolar;

⁷⁴ 1990: 125-126.

⁷⁵ Artº 3º, ponto 1, Atribuições dos Serviços de Orientação e Psicologia Educacional, Conselho Nacional de Educação, 1990: 85-136 (128).

⁷⁶ Artº 3º, ponto 2, 1990: 85-136 (128).

c)- Prestar apoio de natureza psicológica e psicopedagógica a alunos, professores, pais e encarregados de educação, no contexto das actividades educativas, tendo em vista o sucesso escolar, a efectiva igualdade de oportunidades e a consequente adequação das respostas educativas;

d)- Assegurar, em colaboração com outros serviços competentes, designadamente os de educação especial, o processo de detecção, avaliação e intervenção junto de alunos com necessidades educativas especiais;

e)- Contribuir, em conjunto com as actividades desenvolvidas no âmbito das áreas curriculares, dos complementos educativos e das outras componentes educativas não escolares, para a identificação dos interesses e aptidões dos alunos de acordo com o seu nível de desenvolvimento global e nível etário;

f)- Promover as actividades específicas de informação escolar e profissional, susceptíveis de ajudar os alunos a se situar perante as oportunidades disponíveis, tanto no domínio dos estudos e das formações como no das actividades profissionais, favorecendo a indispensável articulação entre a escola e o mundo do trabalho;

g)- Desenvolver acções de aconselhamento psicológico e vocacional dos alunos apoiando o processo de escolha e o planeamento das carreiras;

h)- Colaborar em experiências pedagógicas e em acções de formação de professores, bem como realizar trabalho de investigação nas suas áreas de especialidade.

3.2.5. A Orientação Escolar e a Orientação Profissional

Até ao último século, a escolha de uma profissão era determinada, quase exclusivamente, pela profissão do pai. Os jovens aprendiam e herdavam a profissão do pai, pelo que a escolha de uma profissão era, à partida, um problema resolvido.

Esta questão só se tornou pertinente quando a Revolução Industrial veio possibilitar maior mobilidade social e profissional nas sociedades do século XIX.

Por outro lado, até ao século XIX as sociedades eram predominantemente rurais, pelo que, não requeriam mão-de-obra especializada e o leque de opções profissionais era, por isso, bastante restrito. Também aqui a revolução técnica, introduzida pela Revolução Industrial, veio diversificar as actividades profissionais levantando, pela primeira vez, a necessidade de uma escolha.

Por sua vez, a diversificação das actividades económicas resultou numa complexificação das profissões o que fez surgir a necessidade da Escola, enquanto instrumento de formação para o desempenho de uma profissão. O problema da escolha de uma profissão gerou, por consequência, o problema da escolha de um percurso escolar conducente à profissão.

Assim, pode concluir-se que os problemas vocacionais constituem o resultado directo das mutações sociais, económicas e culturais gerados pela Revolução Industrial.

Dentro do contexto da Revolução Industrial, Parsons⁷⁷ foi o primeiro autor a preocupar-se com as questões da orientação profissional e definiu um modelo de orientação⁷⁸ que serviu de referência às práticas de orientação vocacional até ao final dos anos 50.

Presentemente, a orientação escolar visa a análise das condições em que decorre o processo de ensino-aprendizagem a três níveis. Dos aspectos formais que respeitam à formação dos professores, estruturação dos currículos e dos programas. Dos aspectos do conteúdo, nomeadamente, tipos de matérias, estratégias de ensino, dinâmica de classes. E das consequências do impacto dos métodos e técnicas empregues.

⁷⁷ Como anteriormente já se referiu, Parsons criou o primeiro centro de orientação profissional, em 1908, e editou, em 1909, a primeira obra sobre orientação vocacional. (LAW, 1987, pp: 21-23).

⁷⁸ Segundo o modelo de Parsons, primeiro deve procurar-se analisar as capacidades, aptidões e qualidades psíquicas do indivíduo; em segundo lugar deve procurar-se estudar as exigências, condições e características dos postos de trabalho; e por último, deve tentar-se adequar as características individuais às características do posto de trabalho, por forma a encontrar "o melhor homem para o melhor lugar". No essencial, a posição defendida por Parsons esteve na origem das posteriores teorias Traço e Factor. O grande contributo do seu modelo, para além do papel histórico que teve, foi o de ter implementado o desenvolvimento dos instrumentos psicométricos de medida, fundando uma nova área, a Testologia. Uma grande parte dos testes ainda são actualmente utilizados em orientação vocacional: testes de aptidões, testes de inteligência, inventários de interesses e escalas de avaliação de personalidade. Em segundo lugar, veio incrementar o desenvolvimento das políticas de recolha e estruturação da informação profissional: monografias profissionais, sistemas classificativos das profissões (LAW, 1987, pp: 21-23).

Neste quadro, pode dizer-se que o objectivo essencial da orientação escolar consiste *em organizar, da melhor forma, os meios para atingir os fins individuais e colectivos da Educação*(Law, 1987).

Com a orientação profissional pretende-se que alguém se oriente, ou seja orientado, para uma determinada profissão. Pretende-se que os indivíduos sejam capazes, não só de escolher a actividade profissional mais adequada às suas características pessoais, mas também que eles se sintam satisfeitos com o desempenho dessa actividade.

São, por isso, objectivos da orientação profissional ajudar alguém na escolha de uma profissão, na adaptação a uma profissão e, se necessário, na mudança de profissão.

Por conseguinte, quando se desenvolvem actividades de orientação escolar e profissional significa que se faz orientação escolar tendo em vista que a pessoa no futuro optará por uma determinada profissão. A orientação vocacional não é mais do que a articulação entre estes dois pontos de vista.

O seu problema básico consiste na coordenação de três tipos de informação. A informação sobre as características psicológicas de um indivíduo bem como as características do seu desempenho. A informação sobre o seu percurso escolar, bem como a estrutura e oportunidades oferecidas pelo sistema educativo. E, ainda, a informação sobre a realidade do mercado de emprego, bem como os atributos de cada actividade profissional.

Dada a natureza intrínseca deste processo de orientação, pode afirmar-se que ele se estende por toda o espaço de vida de um sujeito, desde que entra no sistema educativo e para além da reforma. Podem, no entanto, focar-se momentos do espaço de vida onde as actividades de orientação são mais importantes, como o momento das escolhas escolares e das escolhas profissionais.

Toda esta reflexão nos conduz à conclusão de que a Educação está directamente ligada à realização profissional e que a orientação escolar está, intrinsecamente, relacionada com a orientação profissional, visando a estimulação do desenvolvimento pessoal e a promoção da satisfação pessoal.

Neste contexto, a orientação constitui uma importante componente de todo o processo educativo, sendo o seu papel o de acompanhar o aluno ao longo do percurso escolar, de forma a contribuir para a identificação dos seus interesses e aptidões e facilitar o desenvolvimento da sua identidade pessoal e a construção do seu próprio projecto de vida.

3.3. Expectativas, Aspirações e Escolhas Escolares

De acordo com o que foi dito anteriormente, a intervenção e orientação escolar constitui uma importante componente de todo o processo educativo. Contudo, é sabido que só atingirá os seus objectivos se contar com a colaboração estreita de todos os agentes envolvidos no processo educativo: alunos, professores e pais.

Quando chega ao 9º ano de escolaridade o jovem tem que assumir determinado tipo de opções. Se foi alvo de um trabalho de intervenção e orientação nos anos anteriores, o jovem terá desenvolvido competências ao nível da autonomia, responsabilidade e tomada de decisão e estará mais informado sobre as alternativas em termos de continuação dos estudos e consequente inserção no mundo do trabalho. Nesse momento, o nível de realização escolar de cada indivíduo e as experiências de fracasso e de sucesso escolar, são determinantes na tomada das decisões.

A falta de uma orientação escolar eficaz leva frequentemente a uma escolha com base em critérios de simpatia de grupos, escolas, professores, ou então, à tomada de uma posição radical face ao nível de realização escolar atingindo.

A este respeito Fontaine (1991) refere que, para a manutenção do aluno na rede escolar e para a potencialização, em termos sociais e profissionais, da formação adquirida neste contexto, é essencial que ele saiba *lidar com as situações de fracasso pontuais ou habituais* e esteja preparado para *superar obstáculos e dificuldades*⁷⁹. Assim, a decisão pode depender também da capacidade de cada aluno para aceitar o

⁷⁹FONTAINE, 1991, pp: 33-36 (p. 33)

risco do fracasso. O aluno que se mostrar incapaz de aceitar tal risco optará por evitar situações novas e desafiadoras.

O padrão de realização escolar acaba por se manifestar sobretudo nas opções escolares e profissionais e, dessa forma, um jovem que evidencia um *padrão de desistência* tenderá para uma escolha que implique menor risco de fracasso, enquanto outro com um *padrão de persistência* não hesitará em optar por enfrentar o risco⁸⁰.

Presentemente, é comumente aceite que o nível de realização escolar depende, tanto de factores sociais, como de factores individuais. Dentro dos factores individuais, é dada particular relevância *aos factores intelectuais e aos factores motivacionais*⁸¹, sendo estes últimos determinantes no investimento de cada um nas suas aprendizagens e execução de tarefas exigidas no contexto escolar. A antecipação que o sujeito faz dos resultados em determinada tarefa ou domínio, em termos de sucesso ou fracasso, é uma das variáveis motivacionais que contribue para o sucesso no contexto escolar.

O conceito de motivação⁸² é complexo e pertinente em todos os contextos de existência, escolar, profissional, familiar, social, ... e na realização de qualquer tipo de tarefas, escolares, profissionais etc. Susceptível de influenciar múltiplos comportamentos e atitudes em todos os contextos de existência, o estudo da motivação interessou as diversas Correntes ou Escolas de Psicologia que, para explicar este domínio do comportamento humano, evidenciaram diferentes factores reduzindo e minimizando a complexidade do comportamento a uma dimensão existencial: as necessidades de ordem biológica, as necessidades de natureza social, as necessidades de ordem psicológica⁸³.

⁸⁰ FONTAINE, 1991, pp: 33-36.

⁸¹ Os factores intelectuais fixariam o limite de capacidade de aprendizagem dos sujeitos, enquanto os factores motivacionais seriam responsáveis pela utilização, mais ou menos, completa deste potencial cognitivo na prossecução de determinado objectivo (FONTAINE, 1987, pp: 27-44 (p. 27).

⁸² CAMPOS, B. Paiva, 1990: 97.

⁸³ As primeiras teorias da motivação, homeostáticas mecanicistas, foram desenvolvidas nos anos 30 por Hull e tentaram libertar-se da noção de instinto para explicar o comportamento humano com base nas necessidades fisiológicas e sociais dos indivíduos. Não davam ainda a devida importância à actividade cognitiva do sujeito, pois, consideravam que os indivíduos eram levados a agir por uma sucessão de relações estímulo-resposta em que a motivação era fruto de experiências anteriores. A teoria do campo de Lewin faz a transição entre as teorias homeostáticas e as que realçam os aspectos cognitivos e afectivos da motivação. Nesta teoria o comportamento resulta da interacção entre o sujeito e o seu meio e o objectivo do comportamento é ainda a redução de tensões. Estas teorias, de âmbito mais geral, eram aplicáveis a qualquer domínio e qualquer tipo de motivação. A partir dos anos 50 surgem, com McClelland e Atkinson, teorias sobre a motivação relativa à necessidade de realização humana. Nesta perspectiva situam-se as teorias de "expectativas e valor" que explicam a motivação do comportamento

O posterior desenvolvimento das teorias mostrou que a motivação engloba múltiplos factores que interagem entre si e, dessa forma, levou ao consenso no que respeita ao entendimento da *motivação* enquanto *aspecto dinâmico da acção*, ou seja, *o que leva o sujeito a agir, a orientar uma acção em função de certos objectivos*⁸⁴.

Face à complexidade do conceito de motivação e ao âmbito do presente trabalho, o interesse teórico limita-se à motivação no contexto escolar. Neste contexto, a motivação traduz-se pelo investimento do aluno nas aprendizagens e influencia a qualidade do seu aproveitamento e realização escolar. Engloba um conjunto de factores como a ansiedade, o desejo de sucesso, o medo do fracasso, as expectativas de sucesso, as aspirações, o conformismo⁸⁵.

em função do valor do objectivo e das expectativas de o atingir. McClelland interessou-se pela motivação para a realização no contexto económico das sociedades. Atkinson pelas determinantes do comportamento em situações concretas de realização, nomeadamente, no contexto escolar e considerou que a motivação tem um efeito positivo sobre o nível de realização escolar dos alunos. Esta teoria salientou a importância de elementos afectivos e a influência do funcionamento cognitivo do sujeito na orientação do comportamento humano, mas a análise da motivação era limitada à situação concreta sem ligação com outros factores presentes, passados ou futuros.

A teoria do medo do sucesso de Horner (1975) segue a perspectiva da teoria da motivação para a realização, mas põe em causa o pressuposto do valor universal do sucesso evidenciando a possibilidade do sucesso suscitar aversão quando leve à rejeição social. Esta teoria realçou os aspectos sociais que podem determinar o valor dos objectivos e se manifestam no conjunto de normas e valores de cada sociedade.

A teoria da motivação de Nuttin (1980) veio evidenciar a importância motivacional dos projectos. Segundo esta teoria, os projectos pessoais correspondem a uma necessidade básica de se entrar em relação com o mundo e é através deles que o sujeito constrói e desenvolve a sua personalidade. Na prossecução dos objectivos a motivação aumenta face à consciência da relação meios-fins. Aqui a motivação pode ser intrínseca, quando determinada pelo interesse do sujeito na tarefa a realizar, ou extrínseca, quando estimulada pela presença dum reforço externo associado ao resultado da tarefa. No contexto escolar este reforço pode ser fornecido pelos pais, professores ou outros agentes educativos.

A teoria atribucional da motivação de Weiner (1985) veio realçar a procura das causas a que atribuir os acontecimentos, nomeadamente, os sucessos e os fracassos. Nesta perspectiva, a interpretação causal dos acontecimentos permite ao sujeito uma melhor compreensão de si próprio e do mundo que o rodeia levando-o a orientar a sua acção. Esta teoria considera que as representações dos atributos pessoais, dos comportamentos ou dos factores externos susceptíveis de conduzir ao sucesso ou ao fracasso constituem dimensões importantes que cada indivíduo utiliza para compreender as razões dos acontecimentos, orientar o seu comportamento e prever a ocorrência de sucessos ou de fracassos, mas subordina as reacções afectivas à actividade cognitiva dos sujeitos.

Várias teorias posteriores realçaram a importância da perspectiva do sujeito na motivação e introduziram a análise das verbalizações dos sujeitos para compreender os mecanismos subjacentes e antecedentes da motivação: os objectivos de realização, os padrões de realização, as concepções pessoais de inteligência, o papel das instituições de socialização (FONTAINE (1988) in Campos, 1990, pp: 97- -121).

⁸⁴ FONTAINE (1988) in Campos, B. Paiva 1990: 97.

⁸⁵ FONTAINE, 1986; SOLOMON, 1982; WEINER, 1980-1985.

No contexto do presente estudo, é importante distinguir-se o conceito de *aspirações* do de *expectativas*, ainda que sejam conceitos muito próximos, no âmbito da previsão ou antecipação dos resultados.

*O conceito de aspiração evidencia os objectivos que o sujeito gostaria ou pretenderia atingir ... e pressupõe a disponibilidade para investir em aprendizagens ... necessárias à prossecução dos objectivos fixados*⁸⁶. É utilizado quando a antecipação de resultados se refere a domínios relativamente amplos, como o domínio escolar ou o domínio profissional, e a objectivos a médio e longo prazo.

*O conceito de expectativa refere-se a previsões, a curto prazo, de resultados numa tarefa relativamente circunscrita ... e traduz a confiança que o sujeito tem nas suas possibilidades de sucesso, assim como, a sua tolerância à frustração caso as previsões não se realizem*⁸⁷.

A referência a estes dois conceitos e sua distinção é importante, no presente estudo, para melhor compreensão das razões da escolha dos jovens pela formação profissional, face às suas aspirações escolares e profissionais.

O conceito de *aspiração* é pertinente, uma vez que evidencia os objectivos que o sujeito gostaria, ou pretenderia atingir, num domínio onde está envolvido, ou pensa envolver-se, e porque pressupõe a disponibilidade para investir nas aprendizagens necessárias à prossecução dos objectivos fixados.

O conceito de *expectativas* também é importante para uma melhor compreensão da escolha dos jovens, tendo em conta o percurso escolar anterior à escolha.

A previsão ou antecipação dos resultados *não representa uma pura estimativa objectiva das probabilidades de sucesso do sujeito, ela engloba também determinadas características da personalidade de cada sujeito, pelo que, há que considerar a influência desses elementos subjectivos*⁸⁸.

⁸⁶ FONTAINE, 1987, p: 27-44.

⁸⁷ O conceito de expectativas suscitou numerosos estudos, visto parecer estar associado ao êxito em tarefas de realização, nomeadamente, no quadro escolar ocupando, assim, uma posição central nas teorias da motivação (FONTAINE; 1987, p. 28).

⁸⁸ BANDURA (1987) postula que a apreciação da eficácia pessoal depende também do grau de dificuldade da tarefa, da quantidade de esforço produzido, da intensidade da ajuda recebida na execução,

As implicações das previsões de êxito em tarefas de realização escolar tem motivado a realização de estudos em torno do conceito de expectativas, destacando-se, dessa forma, o seu papel nas teorias da motivação⁸⁹ para o sucesso, nomeadamente, nas teorias de Julian Rotter (1954), Albert Bandura (1963) e Bernard Weiner (1972). As perspectivas diferenciadas destes autores, que seguidamente se apresentam, vêm acentuar a complexidade da questão, embora permitam uma melhor compreensão dos conceitos enunciados.

3.3.1. A Teoria da Aprendizagem Social de JULIAN ROTTER

A Teoria da Aprendizagem Social da Personalidade desenvolvida por Rotter (1958)⁹⁰, cuja primeira formulação data de 1954, é considerada um instrumento fundamental no estudo dos processos de tomada de decisão e na definição das linhas orientadoras da investigação actual neste domínio. O conceito de *locus de controlo*, oriundo da sua teoria, é muito referenciado na literatura psicológica no que se refere ao controlo pessoal⁹¹.

Segundo Rotter, o conceito de expectativa situa-se ao nível das expectativas de reforço⁹² podendo definir-se expectativa como, a probabilidade sustentada pelo indivíduo de que o reforço concreto ocorrerá na sequência de um dado comportamento específico, manifestado numa dada situação ou em situações específicas⁹³.

das circunstâncias em que o sujeito actuou e ainda do padrão temporal dos êxitos e dos fracassos (1987, Cap. 9, pp: 427-428).

⁸⁹ De salientar que Kurt Lewin, dentro do movimento gestaltista, foi o autor que mais se preocupou com a problemática da motivação encarando-a no âmbito mais vasto do desenvolvimento da personalidade e das relações interpessoais (ABREU, Manuel, 1979: 63).

⁹⁰ FONTAINE, 1990a, p. 102.

⁹¹ O locus de controlo é visto por Rotter como uma expectativa generalizada sobre a relação causal entre comportamento e reforço (BARROS, BARROS e NETO, 1993, 16).

⁹² Rotter atribui maior importância à realidade subjectiva do que à objectiva e define o reforço a partir dos seus efeitos subjectivos no comportamento. (BARROS, BARROS e NETO, 1993, 16).

⁹³ BARROS, BARROS e NETO (1993) FONTAINE (1990b).

A expectativa é independente do valor ou da importância do reforço⁹⁴, sendo o reforço qualquer coisa, empiricamente observável, que modifica um dado comportamento, fazendo aumentar (reforço positivo) ou diminuir (reforço negativo) a possibilidade da sua ocorrência.

O valor atribuído a um dado reforço pode ser definido pelo grau de preferência por esse reforço, isto é, a preferência subjectiva do sujeito pela obtenção de uma consequência em detrimento de outras igualmente possíveis. Assim, dois indivíduos podem valorizar de forma desigual um mesmo reforço, do mesmo modo que podem atribuir o mesmo valor a dois reforços distintos.

A probabilidade definida pela expectativa depende, em primeiro lugar, das experiências prévias de reforço e, em segundo lugar, da generalização de outras expectativas relativas a sequências de comportamentos e reforços. Dependendo, também, da natureza da situação, dos estímulos presentes, do padrão de apresentação dos reforços, da singularidade da situação.

Segundo Rotter (1973), a probabilidade definida pela expectativa não é, necessariamente, igual à probabilidade real, isto é, um indivíduo pode desenvolver expectativas mais baixas relativamente às suas reais possibilidades de sucesso ou antecipar um sucesso superior às suas reais probabilidades.

Assim, pode considerar-se que, para este autor, o mais importante na definição de uma expectativa é o modo como o sujeito percebe e atribui significado às situações, acontecimentos e vivências.

Por estas razões, a Teoria da Aprendizagem Social de Rotter toma em consideração o conjunto de elementos que o sujeito transporta para a situação em que se encontra, ou seja, as aprendizagens anteriores, como os significados pessoais, sociais ou culturais atribuídos a factos, pessoas ou acontecimentos, e, também, a influência das variáveis pessoais, como as emoções, pensamentos, ideias, ..., pelo que, não só a

⁹⁴ Rotter aceita a natureza subjectiva da expectativa e, neste aspecto, aproxima-se da teoria do campo psicológico de Kurt Lewin, de quem foi discípulo (BARROS, BARROS e NETO, 1993: 16-27).

situação é entendida em função da pessoa, como também, a pessoa é estudada em função da situação.

Rotter postula que, quanto mais uma situação se afastar da matriz das situações vividas e conhecidas pelo sujeito, maior será a tendência do sujeito em recorrer às expectativas formuladas no passado em situações suas conhecidas para definir as expectativas nessa nova situação. Assim, em situações inéditas as expectativas do sujeito são predominantemente formuladas a partir da evocação das expectativas concebidas no passado em situações mais ou menos semelhantes.

Supondo que o sujeito no passado desenvolveu uma expectativa de fracasso a respeito da obtenção dos resultados desejados para um determinado tipo de situações é provável que desenvolva uma expectativa idêntica quanto à obtenção de um resultado desfavorável em situação semelhante no presente⁹⁵.

Rotter, ao aceitar o pressuposto de que a ocorrência de um comportamento é, em simultâneo, determinada pelas características individuais do sujeito e pelo modo específico como este interpreta as situações de vida em que se encontra, deu um valioso contributo para o estudo do comportamento humano. Sem negar a pertinência de alguns aspectos das correntes comportamentalistas e sem abdicar dos pressupostos interaccionistas e cognitivistas subjacentes à sua teoria, o autor alargou o poder preditivo dos modelos teóricos de então, neste domínio.

A teoria de Rotter tem tido diversas aplicações nos terrenos educacional e clínico porque defende a possibilidade de modificação do comportamento disfuncional.

⁹⁵ Considere-se a título de exemplo o caso de um estudante com uma grande "experiência" de maus resultados escolares em termos de retenções no Ensino Básico. Com base na teoria de Rotter, é muito provável que este estudante desenvolva uma expectativa precisa quanto à obtenção de um resultado desfavorável na sequência do seu desempenho escolar no Ensino Secundário. Isto porque, segundo a teoria, o sujeito no passado desenvolveu uma expectativa de fracasso a respeito da obtenção de resultados desejados para este tipo de situações. Por outro lado, se este estudante se encontrar numa situação que lhe é inédita (por exemplo a entrada num curso com uma vertente prática de Formação Profissional) é muito provável que, segundo a teoria, este estudante desenvolva uma expectativa de sucesso no seu desempenho por acreditar que pode obter resultados positivos, porque sempre os obteve em tarefas de carácter prático. De referir que, segundo esta teoria, para os estudantes oriundos de famílias com uma formação académica baixa, a entrada numa instituição que dê uma certificação profissional pode constituir um reforço portador de um valor bastante estável. Percepciona-se, através do exemplo, a relação entre as variáveis "expectativa" e "valor de reforço" e a equiponderação de ambas na determinação do comportamento.

3.3.2. A Teoria Cognitivo-Social de ALBERT BANDURA

A Teoria Cognitivo-Social de Albert Bandura, desenvolvida entre 1963 e 1986⁹⁶, tornou-se uma referência obrigatória, nas últimas décadas, no domínio da Psicologia, educacional e social, devido ao impacto do seu trabalho teórico e empírico neste domínio. O seu contributo veio definir novos paradigmas para o estudo do comportamento humano.

Este autor diferencia dois tipos de expectativas⁹⁷; as *expectativas de eficácia pessoal*, que traduzem a apreciação feita pelo sujeito em relação à sua capacidade para manifestar determinados comportamentos; e as *expectativas de resultados* que se referem à convicção da eficácia de certos comportamentos para a obtenção de determinado resultado. Sendo independentes, as duas concepções de expectativas interagem nas situações concretas de realização.

Bandura, centra a sua teoria na aprendizagem de comportamentos por modelamento e imitação para propôr um modelo que dá maior destaque às variáveis sociais e cognitivas e, sobretudo, ao valor informativo das representações simbólicas construídas sobre a realidade envolvente⁹⁸.

O termo *modelação*⁹⁹, que Bandura veio a preferir ao de imitação, por este último ser entendido como a simples produção de uma resposta mimética ou como sinónimo de identificação, é um dos termos-chave da teoria cognitivo-social.

Esta teoria constitui um significativo contributo para a estruturação de uma posição interaccionista no estudo do comportamento humano, o que justifica o impacto crescente das suas teses na investigação actual. Bandura, interessou-se pela investigação

⁹⁶ Estas datas referem-se à publicação de duas das principais obras de BANDURA, a primeira em 1963 e a sua última publicação em 1986.

⁹⁷ As expectativas de eficácia pessoal (*self-efficacy expectancy*), que derivam do conjunto de experiências anteriores e de elementos da situação actual, dependem do auto-conceito de competência do sujeito, e as expectativas de resultados (*outcome expectancy*) que dependem da capacidade do sujeito para actualizar o comportamento e determinam o comportamento do sujeito, FONTAINE, 1987, pp: 27-44 (30).

⁹⁸ BANDURA, citado por FONTAINE, 1987: 29-30.

⁹⁹ A preferência do autor pelo termo modelação "modeling" surge para evitar qualquer possível confusão entre o termo imitação e os estudos produzidos pela escola comportamentalista.

de problemas bem delimitados e concretos e procurou desenvolver um trabalho de síntese teórica sobre esse esforço de investigação.

Bandura e seus colaboradores, postulam que a observação do comportamento dos outros pode constituir uma importante modalidade de aprendizagem de condutas sociais. Sustentam que a modelação da aprendizagem supõe quatro níveis de análise: depende da atenção que o observador concede ao modelo; depende do modo como o sujeito codifica e retém a informação; depende do modo como o sujeito regula a organização dos diversos elementos codificados no momento da produção da acção e também depende de factores motivacionais vários¹⁰⁰.

A noção de aprendizagem por observação supõe a existência de um mecanismo de auto-regulação e de expectativas de eficácia pessoal que, no seu conjunto, configuram as ideias fundamentais da teoria de Bandura.

Para além destes aspectos, esta teoria postula que a aprendizagem por observação é também determinada por processos motivacionais, uma vez que nem todos os comportamentos observados e supostamente aprendidos são executados pelo observador. Para que esse comportamento seja executado é necessário que o sujeito lhe reconheça algum valor funcional, ou seja, certo valor instrumental para atingir um resultado desejado e que não esteja associado à obtenção de uma consequência desagradável para o sujeito.

Este postulado distingue aprendizagem de execução e remete para a percepção das consequências esperadas para um determinado comportamento. A distinção entre aprendizagem e execução evidencia o papel das expectativas nos processos motivacionais, enquanto o segundo pressuposto supõe a existência de factores e mecanismos susceptíveis de justificar a razão que leva o sujeito a executar determinados comportamentos e não executar outros.

Na perspectiva de Bandura, o homem é um processador activo de informação e, nessa medida, um ser autodeterminado, capaz de auto-regular as suas interacções com o

¹⁰⁰ BANDURA, 1987: 73.

meio envolvente em função do conhecimento que tem de si, das suas acções e das consequências destas sobre a realidade envolvente.

Bandura, em 1977, publicou um artigo onde aborda a ideia da existência de um mecanismo (de natureza cognitiva) de percepção de eficácia pessoal que teria uma função auto-motivadora do comportamento. Esta ideia levou-o à definição do conceito de *expectativas de auto-eficácia*¹⁰¹, como os juízos que cada indivíduo faz sobre as suas próprias capacidades para alcançar um certo nível de execução. Desta forma, as expectativas de eficácia pessoal de um estudante poderão ser mais ou menos sólidas, consoante o tipo de informações e experiências que tenham estado na origem da sua formação.

Um estudante cujas expectativas de auto-eficácia se tenham construído a partir de sucessivos sucessos escolares por ele vividos, tenderá a preservar mais essas expectativas, do que um outro que tenha desenvolvido expectativas a partir de sucessos esporádicos, ou ainda de outro que tenha incrementado o seu sentimento de eficácia, apenas, a partir da observação do comportamento de colegas.

O impacto dos trabalhos de Bandura e as suas implicações práticas nos domínios clínico, educacional e social fizeram deste autor um marco no campo da Psicologia.

3.3.3. A Teoria Atribucional da Motivação de BERNARD WEINER

Bernard Weiner¹⁰² (1972, 1990), encontra-se ligado às teorias atributivas¹⁰³, que são teorias orientadas para a análise das consequências comportamentais decorrentes

¹⁰¹ Bandura atribui à percepção da *self-efficacy* uma função auto-motivadora (FONTAINE, 1990a: 104).

¹⁰² Bernard Weiner citado por BARROS, BARROS e NETO (1993: 121-151)); por FONTAINE (1990a: 33-44) e por FORMOSINHO, Júlia e ALVES PINTO (1987, pp: 259-264).

¹⁰³ As teorias da atribuição causal surgiram nos anos 50, com os estudos pioneiros de Fritz Heider (1958) sobre os fenómenos de percepção social, e evoluíram em dois sentidos: as teorias da atribuição propriamente ditas, que estudam os antecedentes de uma dada atribuição; e as teorias atributivas ou atribucionais que estudam os efeitos de uma dada atribuição sobre o comportamento, os afectos e as emoções, as expectativas, as motivações, as relações interpessoais. A teoria atribucional da motivação para o desempenho de Weiner é considerada a mais representativa neste último campo. Estas teorias englobam um conjunto vasto e diversificado de modelos e linhas de investigação e têm influência em

das atribuições causais, sendo o seu modelo conceptual um dos que mais estudos tem originado neste âmbito de investigação.

A teoria de Weiner, ao introduzir a interpretação cognitiva das razões de resultados reais ou antecipados permitiu esclarecer o problema da variação das relações entre expectativas e realizações completando o quadro fornecido pelas teorias da aprendizagem social¹⁰⁴.

Bernard Weiner e seus colaboradores pretenderam esclarecer as razões pelas quais as pessoas apresentam diferentes níveis de desempenho como consequência do tipo de explicação que dão dos seus êxitos e fracassos.

De acordo com esta teoria, embora as consequências de um acção possam ser objectivamente determinadas por uma multiplicidade de factores, na prática as pessoas têm tendência a identificar apenas quatro: capacidade, esforço, dificuldade da tarefa e sorte, tanto para justificar um êxito como para justificar um fracasso.

No que respeita ao processo educativo, as teorias atribucionais supõem que as atribuições causais são neste contexto um determinante importante, por um lado, da dinâmica das interacções que se verificam entre os intervenientes, e por outro lado, da motivação no que respeita à escolha de metas, dos esforços a desenvolver, da persistência e do desempenho das tarefas escolares.

De acordo com a teoria de Weiner supõe-se ainda que o tipo de atribuição afecta o esforço de realização do sujeito¹⁰⁵.

todos os domínios em que se procure compreender "porque agem as pessoas e como agem", "como justificam os seus sucessos e fracassos", "como explicam o seu comportamento e o dos outros", ... (FORMOSINHO, Júlia e ALVES PINTO, 1987: 259-260).

¹⁰⁴ FONTAINE, 1987, pp: 27-44 (32).

¹⁰⁵ Segundo Weiner (1980, 1986), quando as pessoas atribuem um fracasso a um esforço insuficiente ou a circunstâncias adversas, como a falta de sorte, tendem a esforçar-se mais numa tarefa posterior; quando o fracasso é atribuído à falta de capacidade ou ao grau de dificuldade da tarefa as pessoas tendem a esforçar-se menos. Assim, no contexto académico é importante ter em atenção os efeitos decorrentes do *feedback* atribucional entre professor e alunos. Por exemplo, dois alunos mal sucedidos em determinada área podem reagir de forma oposta à interpretação do professor de que não estudaram o suficiente. Um pode interpretar o seu fracasso como consequência de falta de habilidade naquela área e ignorar a informação ou entendê-la como uma apreciação negativa das suas capacidades. Outro pode justificar o insucesso como consequência de um esforço insuficiente e incrementar os seus esforços. O professor deve, por isso, considerar o tipo de explicação subjectiva dada pelos alunos para justificar os resultados académicos obtidos (BARROS, BARROS e NETO, 1993: 121-134).

Uma conclusão de natureza geral que se impôs neste contexto apontada por vários investigadores, nomeadamente por Bandura (1987), é a de que quando se trata de compreender o comportamento humano é mais importante considerar a percepção subjectiva que os actores têm da realidade do que a própria realidade em si.

Num domínio tão complexo como da formação das expectativas e seu impacto sobre as realizações, sabendo que, quer as expectativas quer as atribuições variam em função das situações passadas e das situações que se esperam viver no futuro, qualquer investigação deve tomar sempre como imprescindível um forte enquadramento teórico e meta-teórico.

A referência a estes dois factores motivacionais apresenta-se como fundamental, no presente estudo, para melhor compreensão das razões da escolha dos jovens pela formação profissional face às suas expectativas e aspirações escolares e profissionais, aos diferentes níveis de sucesso escolar e às diferentes características sociais, contextos de existência e experiências diferentes.

Os factores que parecem pertinentes ter em conta no presente estudo são as aspirações escolares e profissionais, as expectativas e a satisfação alcançada na prossecução dos objectivos escolares e profissionais.

O conceito de aspirações¹⁰⁶ interessa porque evidencia os objectivos que o sujeito gostaria ou pretenderia atingir num domínio onde está envolvido ou pensa envolver-se e porque pressupõe a disponibilidade para investir nas aprendizagens necessárias à prossecução dos objectivos fixados. Neste contexto, considera-se que *as aspirações educativas e profissionais não são independentes visto que a via académica é considerada, em geral, o meio mais directo e mais seguro para garantir o sucesso profissional*¹⁰⁷.

¹⁰⁶ Segundo Lewin, uma dimensão importante do sistema de motivação do sujeito é o nível de aspiração na medida em que traduz, simultaneamente, o grau de sucesso que ele deseja alcançar na execução de uma tarefa e o grau de empenhamento ou de envolvimento do Eu posto nessa execução (ABREU, Manuel, 1979: 70).

¹⁰⁷ FONTAINE, 1990a: 127.

O conceito de expectativas também é importante para uma melhor compreensão das escolhas escolares destes jovens face ao seu percurso escolar anterior à escolha e face às suas aspirações escolares e profissionais.

No presente estudo pretende-se averiguar, por um lado, se as experiências anteriores no campo do sucesso ou insucesso escolar são, ou não, uma razão importante da escolha escolar pela via da formação profissional, por outro, se as características sociais destes alunos, como nível sócio-económico, profissão e habilitações dos pais influenciaram, ou não, essa decisão e, ainda, saber se estão, ou não, satisfeitos com a opção tomada.

Estes factores são considerados pertinentes porque agem, simultaneamente, no complexo problema da realização escolar na adolescência.

CAPÍTULO IV - METODOLOGIA DO ESTUDO

4.1. Delineamento e Procedimentos

O delineamento dos procedimentos metodológicos, em função do objecto de estudo e dos objectivos prosseguidos, é uma etapa fundamental e imprescindível para a coordenação e desenvolvimento de qualquer investigação.

Na presente investigação, por se pretender abordar uma modalidade de formação recente no âmbito do sistema educativo português, com características inovadoras e ainda pouco estudadas, afigurou-se como mais apropriado delimitar o estudo a uma Escola Profissional, de forma a abarcar a complexidade da situação com maior profundidade.

Pretendeu-se compreender e descrever as razões que motivam alguns jovens a preferir a formação profissional inicial à via regular de ensino, investigar o grau de satisfação face a este tipo de formação e ao curso que frequentam e, simultaneamente, compreender a importância da Escola Profissional no contexto da comunidade. Daí não se terem formulado hipóteses, mas sim questões para orientação da pesquisa.

Tratando-se de uma investigação de cariz qualitativo¹, o presente estudo enquadra-se nas abordagens que tomam em consideração a complexidade das situações, as suas contradições, a dinâmica dos processos e os pontos de vista dos actores sociais em interacção. Desta forma, o investigador encontra-se mais directamente implicado nos próprios fenómenos que estuda devendo, por isso, estar atento a possíveis subjectivismos ou deformações subjacentes ao processo de investigação.

¹O termo qualitativo remete, quer para o tipo de dados que uma investigação produz, quer para os modos de actuação ou postulados que lhe estão associados, LESSARD-HÉBERT et al. (1994: 10). No entanto, segundo De BRUYNE et al. (1975), apesar da natureza qualitativa na recolha e tratamento dos dados, o estudo de caso pode centrar-se no exame de determinadas propriedades específicas, das suas relações e das suas variações, e recorrer a métodos *quantitativos* (in LESSARD-HÉBERT et al., 1994: 170). Como refere Triviños (1990: 137), "... os questionários, entrevistas, etc. são meios "neutros" que adquirem vida definida quando o pesquisador os ilumina com determinada teoria." Aceitando a "neutralidade" natural dos instrumentos de recolha de dados, é possível utilizar-se na investigação qualitativa todos os meios que se usam na investigação quantitativa.

Alguns autores², ligados à investigação no domínio das Ciências da Educação, são de opinião de que este domínio específico de investigação ultrapassou desde o início a dicotomia objectivismo/subjectivismo por ter sido alvo da atenções de investigadores de variadas áreas disciplinares como a Economia e a Demografia, entre outras. No entanto, há outros autores que defendem o pluralismo e complementaridade de abordagens nas Ciências da Educação³ como forma de enriquecer a construção do conhecimento. É, pois, com base nessa articulação de estratégias de investigação que o presente trabalho de investigação foi conduzido.

A abordagem do tipo estudo de caso⁴, que se utilizou, possibilita a compreensão da realidade abordada como um Todo. Constitui uma análise em profundidade de um *sujeito considerado individualmente*⁵ e caracteriza-se por ser um estudo intensivo. A principal função deste método é *a explicação sistemática das coisas (factos) que ocorrem no contexto social e que se relacionam com uma multiplicidade de variáveis*, podendo revelar relações que de outra forma não seriam descobertas⁶.

Residindo a ideia central do estudo de caso no pressuposto de que *uma situação particular deve receber uma solução particular, função do contexto social, humano e jurídico, função das condições específicas do problema*⁷, o estudo que se realizou em torno desta Escola Profissional parece adequar-se à abordagem do tipo “estudo de caso”.

² KEEVES (1988); HUSEN (1989) citados por LESSARD-HÉBERT et al., 1994

³ BISQUERRA (1989), na sua obra *Métodos de Investigación Educativa*, aborda os tipos de investigação utilizados no campo da Educação e começa por afirmar que uma característica da investigação actual é precisamente a aproximação entre metodologias qualitativas e quantitativas (1989: 60). O mesmo autor ao abordar a questão “investigação qualitativa versus investigação quantitativa” apresenta as posições de vários autores sobre o assunto, como Cook e Reichardt (1986) e De Landsheere (1982), e conclue que, embora ambos os enfoques tenham o seu campo de aplicação e os seus objectivos e funções, eles são compatíveis e devem complementar-se (1989: 275-278). Segundo Bisquerra, o paradigma emergente no âmbito da investigação em Educação surge motivado pela necessidade de ultrapassar as limitações dos paradigmas positivista, interpretativo e crítico e chegar a uma síntese entre métodos quantitativos e qualitativos, baseada na sua complementaridade, que possibilite, não apenas explicar e compreender o fenómeno educativo, mas também a aplicação dos conhecimentos para melhorar a realidade, o sistema (Bisquerra, 1989: 46-53).

⁴ LESSARD-HÉBERT et al. (1994) refere como principais características do estudo de caso as definidas por De Bruyne et al. (1975): tomar por objecto um fenómeno contemporâneo situado no contexto da vida real; as fronteiras entre o fenómeno estudado e o contexto não estarem nitidamente demarcadas, e o investigador utilizar fontes múltiplas de dados (1994: 170).

⁵ No estudo de caso observam-se as características de uma unidade individual que pode ser um sujeito, uma classe, uma escola, uma comunidade, etc., BISQUERRA, 1989: 127-128.

⁶ FACHIN, 1993: 48.

⁷ MUCCHIELLI (1989) in MARQUES, 1992b: 114.

Como se pretendia abordar esta Escola Profissional como um Todo, foi fundamental reunir, através de técnicas variadas, informações *tão numerosas e pormenorizadas quanto possível, com vista a abranger a totalidade da situação*⁸, ou seja, a Escola nas suas diversas vertentes, nas inter-relações que estabelece com os alunos e com o meio envolvente, e englobar os principais intervenientes no processo de formação (alunos, professores e responsáveis pela instituição).

O campo, o objecto e os objectivos que guiaram o estudo aconselharam uma pluralidade de instrumentos⁹ visando recolher informações o mais completas, válidas e fiáveis possível. Para o efeito, optou-se pela aplicação de questionários e entrevistas.

Foram construídos dois questionários, um dirigido aos alunos (Anexo 2.1) e outro aos professores (Anexo 2.2), e dois guiões de entrevistas semi-estruturadas¹⁰, uma para o Director (Anexo 2.3) e outra para a Coordenadora Pedagógica (Anexo 2.4) da Escola Profissional *Vento Suão*¹¹.

Optou-se pela aplicação de questionários aos alunos e professores por se considerar que esta técnica era a mais adequada, atendendo ao número de indivíduos a inquirir e porque se sabia o tipo de informação que se pretendia recolher. Nomeadamente, conhecer o contexto familiar, sócio-económico e cultural dos jovens que frequentam esta escola, o seu percurso escolar, as suas aspirações escolares e profissionais, nível de sucesso obtido até ao momento, nível de conhecimentos e competências adquiridos, informação sobre as saídas profissionais dos cursos, adequação da formação recebida ao exercício da actividade profissional, grau de satisfação dos alunos relativamente ao curso e tipo de formação escolhidos, as potencialidades da

⁸ Para abranger a totalidade da situação, o estudo de caso utiliza técnicas variadas de recolha de informação, DE BRUYNE et al., (1975: 212), in LESSARD-HÉBERT, et al., 1990: 170.

⁹ Segundo TRIVIÑOS (1990: 138-140), a multiplicidade de recursos utilizada na realização de um estudo leva alguns autores a falarem de *técnica de triangulação*. Esta técnica tem por objectivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo e consiste em recolher e analisar dados sob distintos ângulos para os comparar entre si.

¹⁰ Classicamente distinguem-se três tipos de entrevistas: não-directivas ou livres, semi-directivas ou semi-estruturada, directas ou estandardizadas. Cada um destes três tipos apresenta características próprias, que se prendem com a maior ou menor liberdade ou rigidez na formulação e ordem das questões, e com o grau de liberdade dado ao entrevistador e ao entrevistado na sua aplicação. No que se refere à entrevista semi-estruturada, é elaborada uma lista de temas ou questões a ser exploradas ao longo da entrevista, mas a ordem de abordagem dos temas é livre.

¹¹ Pseudónimo atribuído à Escola Profissional objecto de estudo.

formação oferecida por esta Escola Profissional, com objectivo de compreender e descrever as razões da opção destes jovens pela formação profissional inicial e investigar se estão satisfeitos com a opção tomada.

No sentido de garantir a comparabilidade das respostas de alunos e professores a determinadas questões, como as razões da opção, nível de sucesso, nível de conhecimentos e competências adquiridos, informação sobre as saídas profissionais e adequação da formação ao exercício da actividade profissional, foi indispensável que essas questões fossem colocadas da mesma forma a alunos e professores, sem adaptações nem explicações suplementares, utilizando um vocabulário simples na sua formulação e na instrução de resposta, para evitar possíveis ambiguidades.

Foram formuladas questões fechadas (dicotómicas e politómicas com escalas do tipo Likert¹²), semiabertas e abertas, cujas respostas foram codificadas e categorizadas seguindo os critérios utilizados nas questões fechadas para possibilitar o mesmo tipo de análise.

As questões foram agrupadas por temas/unidades para garantir a coerência no encadeamento das questões e na sucessão dos temas e, dessa forma, evitar possíveis repetições.

Refira-se que os questionários foram objecto de uma primeira apresentação, ou pré-teste, para verificar a compreensão das questões formuladas e a sua ordem, assim

¹² O tipo de escalas mais frequentemente usado no estudo de atitudes segue o modelo criado por Rensis Likert (1932) e é denominado *escala tipo Likert*. Segundo Selltiz (1987), a maioria das escalas normalmente utilizadas em pesquisas das ciências sociais são do tipo Likert. Nestas escalas os sujeitos devem responder a cada item, indicando o grau de concordância ou discordância com cada um deles. A escala de Likert não pretende ser mais do que uma *escala ordinal*, ou seja, permite a ordenação de indivíduos através da favorabilidade de sua atitude com relação a determinado objecto, mas não apresenta uma base dizer *quanto* um indivíduo é mais favorável que outro, nem para medir a *quantidade* de mudança depois de certa experiência. O procedimento para a construção de uma escala tipo Likert é o seguinte: 1) o pesquisador reúne um grande número de itens considerados relevantes para a atitude pesquisada e que sejam claramente favoráveis e desfavoráveis; 2) tais itens são aplicados num grupo de pessoas representativas daquelas com as quais o questionário deve ser usado; 3) as respostas aos vários itens são codificadas de modo que uma resposta que indica a atitude favorável recebe o escore mais elevado; 4) o escore total de cada indivíduo é calculado pela soma de seus escores nos itens; 5) as respostas são analisadas para verificar quais os itens que discriminam mais claramente entre os que obtêm resultados elevados e os que obtêm resultados baixos na escala total. Os itens que não apresentam uma alta correlação com o resultado total, ou que não provocam respostas diferentes dos que apresentam resultados elevados e baixos no resultado total, são eliminados para assegurar que o questionário seja "internamente coerente", isto é, que cada item esteja relacionado com a mesma atitude geral (SELLTIZ, 1987: 62-63).

como, a clareza das instruções para o seu preenchimento. Para o efeito, o questionário elaborado para os alunos foi aplicado a alunos de outra Escola Profissional e o questionário elaborado para os professores foi aplicado a um grupo de professores solicitados nesse sentido. Após a reformulação de alguns questões, consideradas menos claras, procedeu-se à sua aplicação definitiva.

A opção por aplicar entrevistas semi-estruturadas aos responsáveis pela Escola (Director e Coordenadora Pedagógica) prendeu-se com o facto de se terem definido, à partida, os objectivos gerais a atingir na sua aplicação e se ter recolhido a informação necessária à definição dos tópicos orientadores das mesmas. Refira-se que a definição dos tópicos não visou restringir a liberdade de resposta dos entrevistados, uma vez que se pretendia dar a necessária abertura para que seguissem espontaneamente a linha do seu pensamento e as suas experiências a partir do tema proposto¹³. Assim, a sua função foi mais a de assegurar que nenhum assunto equacionado seria esquecido.

A elaboração dos instrumentos de recolha dos dados resultou de um estudo exploratório prévio que, para além de permitir conhecer melhor a realidade desta Escola Profissional e obter informações sobre a formação profissional em geral, foi essencial para identificar um conjunto de informações que ajudaram a equacionar as questões principais, tendo em vista a prossecução dos objectivos do presente estudo: compreender as razões que levaram os jovens a optar pela formação profissional, investigar o grau de satisfação dos alunos face ao tipo de formação e curso escolhidos e compreender o papel da Escola no contexto da comunidade.

¹³ Tal como refere Triviños (1990: 146), a entrevista semi-estruturada, ao mesmo tempo, que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. Refira-se, no entanto, que as perguntas/tópicos das entrevistas semi-estruturadas são resultado não só da teoria que alimenta a acção do investigador, mas também de toda a informação recolhida sobre o fenómeno social em estudo.

4. 2. População-Alvo do Estudo

O presente estudo foi desenvolvido no contexto da Escola Profissional *Vento Suão* por se considerar pertinente o seu contexto envolvente, nomeadamente, por estar instalada no Concelho de Beja que se insere numa região que enfrenta dificuldades acrescidas para acompanhar o desenvolvimento do resto do país, por esta escola não constituir a única opção escolar possível dos jovens, uma vez que está instalada num centro urbano que dispõe de outras instituições escolares e ofertas diversificadas de formação e porque os cinco anos de existência desta escola podem dar um testemunho do seu contributo face aos problemas locais.

Considerou-se, face a este contexto, que esta Escola Profissional permitiria compreender melhor as razões que levaram estes jovens a optar por este tipo de percurso de formação, uma vez que tinham outras escolhas possíveis, e, simultaneamente, conhecer a importância da própria escola no contexto da comunidade.

Assim, a investigação envolveu os cinquenta e oito (58) alunos que frequentavam a Escola Profissional Vento Suão no ano lectivo de 1995/96; treze (13) professores, dos dezoito¹⁴ que aí exerciam funções à altura da recolha da informação; e os dois (2) responsáveis pela delegação, Director e Coordenadora Pedagógica.

Como se pode observar no quadro de caracterização (Anexo 3.1), os cinquenta e oito (58) alunos desta Escola dividem-se em dois cursos, Animador Social e Construção Civil, e em três turmas, respectivamente: uma turma de vinte (20) alunos do 1º ano do curso de Animador Social e duas turmas de dezanove (19) alunos cada, uma do 2º ano e outra do 3º ano do Curso de Construção Civil.

Do total, 48% dos alunos são do sexo masculino e 52% do sexo feminino. No curso de Animador Social verifica-se um predomínio de raparigas (85%), enquanto que

¹⁴ De referir que o corpo docente desta EP muda durante o ano dependendo da duração das disciplinas que são leccionadas, anuais ou semestrais. Esse motivo pode ter levado cinco professores a não entregarem o questionário, apesar de feitos todos os esforços e esgotadas todas as possibilidades (entrega de novos questionários, contactos por telefone e através da própria escola, na pessoa da Coordenadora Pedagógica).

no Curso de Construção Civil se verifica um predomínio de rapazes nas duas turmas: 68% dos alunos do 2º ano e 65% dos do 3º ano são rapazes.

A maioria dos alunos (79%) tem 18 ou mais anos de idade, mas há alguns alunos com 17 anos (14%). Os alunos mais novos encontram-se no curso de Animador Social: um (1) aluno com 15 anos de idade e três (3) com 16 anos, todos do sexo feminino. Um grande número destes alunos reside em vilas ou aldeias próximas (50%) ou na própria localidade da escola (45%), apenas 5% dos alunos reside num lugar ou monte.

No que respeita à composição do agregado familiar dos alunos, 55% dos agregados é constituído por pai, mãe e irmãos; 14% por pai e a mãe; 10% por pais, irmãos e outras pessoas e 21% só por pai, ou só por mãe, irmãos e outras pessoas.

Outro aspecto importante é o que respeita ao percurso escolar dos alunos em termos de terem, ou não, sido sujeitos a retenção durante o Ensino Básico. Verificou-se que 19% dos alunos não sofreu nenhuma retenção, 31% sofreu apenas 1 ano de retenção, 22,4% 2 anos de retenção e 24,1% 3 ou mais anos de retenção.

No que respeita às habilitações escolares dos pais dos alunos, verificou-se que grande parte deles tem a instrução primária completa ou o ciclo-preparatório. No entanto, alguns têm curso superior. Mais especificamente, entre os pais, 62,1% têm a instrução primária ou o ciclo preparatório, 12,1% o ensino secundário ou um curso médio, 22,4% um curso superior. Das mães, há apenas uma (1) que não completou a instrução primária, 62,1% têm a instrução primária ou o ciclo preparatório, 31% o ensino secundário ou um curso médio e apenas uma (1) tem curso superior.

Quanto à actividade profissional, há uma concentração dos pais em dois grupos: 43,1% no grupo dos Agricultores e Comerciantes por conta própria e 44,8% no grupo dos Empregados e Trabalhadores Manuais e apenas 8,6% no grupo dos Quadros Médios e Superiores. Por parte das mães, verifica-se um predomínio de mães (58,6%) no grupo dos Empregados e Trabalhadores Manuais, 22,4% não tem profissão (domésticas) e 13% pertencem aos Quadros Médios e Superiores.

Estes dois últimos aspectos, habilitações e actividade profissional dos pais, são bastante importantes no presente estudo, na medida em que dão informação sobre a

origem sócio-cultural e económica das famílias, factor considerado pertinente por alguns autores (Anne Roe, 1957 e Holland, 1985) no campo das escolhas escolares e profissionais dos jovens.

De referir que, de acordo com os resultados de estudos efectuados sobre a origem sócio-cultural e económica dos jovens que procuram a formação profissional¹⁵, os jovens que procuram a formação profissional nas Escolas Profissionais tendem a ser *maioritariamente provenientes da pequena e média burguesia*, pelo que, *esta oferta de formação parece ser uma via mais selectiva*¹⁶ do que outra modalidade de formação profissional.

No que se refere aos professores que leccionavam na Escola Profissional *Vento Suão* (Anexo 3.2), à data da recolha dos dados e que nos responderam ao questionário¹⁷, 53% são do sexo masculino e 46% do sexo feminino, e a maior parte (85%) tem entre 26 e 40 anos de idade.

Quanto ao grau académico, 92% dos professores são licenciados e apenas um (1) tem o grau de mestre, sendo 23% deles da área científica (matemática e química), 38,5% da área tecnológica (engenharia civil) e 38,5% da área de humanísticas (línguas). Os professores leccionam nesta escola disciplinas dentro da sua área de formação: 46% ministram formação teórica, 15% formação prática e 39% formação prática e teórica.

No que se refere à situação profissional, 25% dos professores são profissionalizado e 75% não são profissionalizado. Estes professores estão ligados a esta escola temporariamente, enquanto decorre a disciplina ou disciplinas que leccionam, e que a maior parte deles estão ligados a outras escolas ou outras instituições. A sua actividade nesta escola surge como complemento (*part-time*) da actividade principal. Destes treze professores, 15% leccionam nesta Escola Profissional há mais de três anos, 54% entre um e três anos e 31% há menos de um ano.

¹⁵ Um estudo realizado por Pedroso et al., 1992 sobre os jovens que frequentam o Sistema de Aprendizagem e outro estudo realizado por Marques et al., 1991 sobre os jovens que frequentam as Escolas Profissionais, referidos por CABRITO, 1994: 49.

¹⁶ CABRITO, 1994: 49.

¹⁷ Como já referimos anteriormente, dos dezoito (18) professores desta E. P., cinco não devolveram o questionário.

No que respeita ao Director e Coordenadora Pedagógica, possuem formação na área da Psicologia e experiência profissional no campo da educação, são agentes do meio local, conhecedores dos problemas da região, e ambos se encontram, desde o início, ligados a esta Escola Profissional.

4.3. Conceptualização das Variáveis

O presente estudo visou compreender as *razões* que levaram os jovens a optar pela via profissional para completar a sua formação e investigar se estão satisfeitos face à opção tomada, para além do conseqüente interesse em conhecer a importância desta Escola no contexto da comunidade.

Na procura dos factores relevantes para a compreensão das razões da opção dos jovens pela Formação Profissional e para investigar se estão, ou não, satisfeitos com a opção tomada considerou-se pertinente tomar em consideração um conjunto de variáveis motivacionais que agem no contexto da realização escolar e são utilizadas em estudos no campo educacional¹⁸. A referência a essas variáveis parece importante, pois, as experiências escolares levam os jovens a *adoptar diferentes padrões de realização, de desistência ou de persistência, e estes têm conseqüências que se manifestam na selecção de opções escolares e profissionais*¹⁹.

As *razões* são entendidas, neste estudo, como sendo os motivos²⁰ que orientaram os jovens para esta opção, isto é, os interesses, intenções, necessidades, propósitos e objectivos subjacentes à sua escolha pela formação profissional.

¹⁸ Fontaine utilizou este tipo de variáveis para analisar os seus efeitos e o seu poder predictivo sobre os resultados escolares em estudos que desenvolveu no campo da educação, nomeadamente, “Expectativas de Sucesso e Realização Escolar em Função do Contexto Social” (1987), “Motivação e Realização Escolar em Função do Contexto Social” (1988a), “Motivacion pour la Réussite Scolaire” (1990a) e faz referências a essas variáveis em alguns artigos, como “Motivações e Diferenças entre Rapazes e Raparigas nas Escolhas Escolares” (1991). Estes trabalhos foram importantes para identificar as variáveis a utilizar no presente estudo.

¹⁹ FONTAINE, 1991, pp: 34-35.

²⁰ O termo motivo é utilizado, pela Psicologia, no âmbito do conceito de motivação do comportamento humano. O conceito de motivação teve acepções diferentes de acordo com as diversas Escolas de Psicologia e teorias que tentam explicar o comportamento humano: umas encararam a motivação em

O termo motivo²¹, enquanto estado de tensão de um indivíduo que provoca, mantém e orienta o comportamento para um objectivo, pode ser uma razão consciente que o indivíduo apresenta para o seu comportamento ou uma razão inconsciente²².

No âmbito da Psicologia, o estudo dos motivos tem por finalidade determinar as causas do comportamento humano sendo a análise da *motivação*²³ considerada pertinente em todos os contextos de existência, nomeadamente, no escolar, e em qualquer tipo de "tarefa existencial", como na realização escolar e profissional²⁴.

O conceito de motivação, entendido como o que leva o sujeito a agir, engloba múltiplos factores: o desejo de sucesso, o medo do fracasso, a ansiedade, a necessidade de aceitação social, o conformismo, a procura de estimulação, as aspirações, as expectativas de sucesso, o conceito de si próprio, a convicção de eficácia pessoal, a

termos de necessidades de ordem biológica, outras em termos de necessidades de natureza psicológica e ainda outras como necessidades de natureza social. O facto de cada uma destas teorias reduzir a explicação do comportamento humano a uma dimensão existencial gera alguma controvérsia, tanto no campo da Psicologia como no das Ciências da Educação, por se considerar que nenhuma delas explica cabalmente a totalidade do comportamento humano. A evolução da reflexão no domínio da motivação humana apontou para a *existência de interacções e interferências funcionais* ao nível das condições biopsicológicas do indivíduo e a influência de motivações interiores e estímulos exteriores, uma vez que se constatou que o mesmo estímulo exterior pode provocar diferentes comportamentos em pessoas diversas e comportamentos diferentes na mesma pessoa, em situações internas ou condições exteriores diferentes. Foi também considerado que os níveis de motivação de uma pessoa dependem do sexo, idade, inteligência, nível cultural, situação social e económica e do tipo e estrutura de personalidade. Face a este conjunto de factores dinâmicos que dão resposta às necessidades-interesses dos indivíduos e accionam a sua conduta, pode descrever-se a motivação como sendo *uma condição ou estádio interior do indivíduo, composto de impulsos, pulsões, apetências, necessidades, interesses, propósitos e decisões que o levam a agir*. A origem da motivação encontra a sua génese nas necessidades do ser humano, mas o meio social e cultural em que ele vive e se desenvolve e as suas experiências e vivências condicionam fortemente essas necessidades. Assim, as fontes principais da motivação encontram-se na hierarquia das necessidades biológicas, psicológicas e sociais; na natural apetência de curiosidade do indivíduo, na acção social, nos acontecimentos do quotidiano, na integração e no desejo de evitar o fracasso; nas necessidades de conhecimento, no desejo de eficiência, no nível de aspirações de cada um, no desejo de diferenciação e necessidades de auto-afirmação, bem como no desejo de sucesso. O que diferencia as motivações humanas das dos outros seres é a capacidade do homem para alargar o nível de necessidades e o âmbito das suas acções, de as transformar em aspirações e ideias, de as elevar e fazer evoluir em consonância com as suas características próprias e de acordo com os valores da cultura a que pertence (FERNANDES, 1990: 163-168).

²¹ CHAPLIN, 1981: 364.

²² A razão ou motivação da qual o indivíduo não se apercebe, CHAPLIN, 1981: 363-364.

²³ No seu desenvolvimento, as teorias da motivação evidenciaram factores diversos para explicar o comportamento humano: a necessidade, aspectos cognitivos e afectivos, expectativas e valor do objectivo, motivação para a realização, medo do sucesso, ...Segundo Weiner (1985) e a teoria atribucional da motivação, é importante a procura das causas a que atribuir os acontecimentos, pois as atribuições causais fornecem ao sujeito informações acerca de si próprio que lhe permitem orientar a sua acção (CAMPOS, B. Paiva, 1990: 97- 110).

²⁴ CAMPOS, B. Paiva, 1990: 97.

compreensão dos acontecimentos e o seu controle, ...²⁵. Estes factores, não sendo *únicos nem mutuamente exclusivos, agem, provavelmente, em interacção e parecem pertinentes no contexto escolar*²⁶.

No contexto escolar, é de ter em conta que as relações entre a aprendizagem e a motivação influenciam o investimento dos alunos em determinadas tarefas e que as motivações de carácter individual podem levar os alunos a investir na área de conhecimento que pensam facilitar o seu êxito e a concretização dos seus objectivos²⁷.

Assim, as diferenças individuais, a personalidade e as experiências e vivências de cada um dos alunos acentuam determinados motivos e orientaram-nos para objectivos diferentes. Os alunos também podem ter a mesma orientação por motivos diversos e os incentivos²⁸, ou reforços, fornecidos pelos pais, professores ou outros agentes podem despertar motivos que influenciem as suas opções escolares.

De forma global, pode dizer-se que toda a motivação, incluindo a motivação no âmbito da aprendizagem escolar, se inicia por uma necessidade, se traduz por um impulso, é reforçada por um incentivo e se conclui por uma recompensa²⁹.

No contexto do presente trabalho é importante conhecer as *aspirações escolares* dos jovens *anteriores à opção pela Formação Profissional*, as *expectativas*³⁰ *em relação ao tipo de formação e curso escolhidos, os incentivos recebidos, o sucesso obtido até ao momento, as suas aspirações escolares e profissionais pós-curso*, para analisar as eventuais relações entre estas variáveis motivacionais as *razões* da sua opção pela formação profissional e a *satisfação* dos alunos face a essa opção.

²⁵ FONTAINE, 1988a in CAMPOS, B. Paiva, 1990: 97

²⁶ FONTAINE, no estudo que desenvolveu sobre *Motivação e Realização Escolar*, considerou pertinente analisar os efeitos e o poder predictivo de um conjunto de variáveis motivacionais sobre os resultados escolares^{1988a}, pp: 314-316.

²⁷ Segundo Kurt Lewin (1918), a aprendizagem consiste essencialmente no processo de diferenciação, descoberta ou construção de caminhos susceptíveis de conduzir o indivíduo ao objectivo ... processo em que os êxitos e os fracassos funcionam como «sinalizadores selectivos» dos caminhos a percorrer ou a evitar no futuro ... in, ABREU, 1979: 69-70.

²⁸ A motivação intrínseca é determinada pelo interesse do sujeito na tarefa a realizar enquanto que a extrínseca é estimulada pela presença de um reforço externo associado ao resultado numa tarefa. Os chamados incentivos, como por exemplo o elogio, a censura, a recompensa e a punição, são factores externos que podem despertar um motivo (FONTAINE, in CAMPOS, 1990: 109).

²⁹ FERNANDES, 1990: 166.

³⁰ Conceitos tratados por FONTAINE, 1987: 27.

Saliente-se que *aspirações e expectativas* são factores motivacionais que se enquadram na antecipação dos resultados.

O conceito de *aspirações* evidencia os objectivos que o sujeito gostaria de atingir a médio e longo prazo em qualquer actividade/tarefa em que esteja envolvido, enquanto o conceito de *expectativas* se refere à previsão, a curto prazo, dos resultados a atingir nessa tarefa. Estes dois factores agem simultaneamente no complexo problema da realização escolar, profissional e pessoal, sendo importantes para a melhor compreensão das razões da opção dos alunos pela via profissional, bem como, para investigar o grau de satisfação face a essa opção.

O nível de aspiração traduz *o grau de sucesso* que o sujeito gostaria de alcançar na execução de uma tarefa e simultaneamente o grau de *empenhamento* ou de *envolvimento* posto nessa execução³¹. O nível de aspiração também influencia a forma como se encaram os resultados escolares: como êxitos ou como fracassos.

As expectativas, mais dependentes do sucesso ou insucesso das execuções anteriores, traduzem a confiança do sujeito na sua possibilidade de sucesso, assim como, a sua tolerância à frustração caso as previsões não se realizem³². Pode dizer-se que toda e qualquer aprendizagem, incluindo a escolar, se caracteriza por um envolvimento pessoal, é auto-iniciada, mesmo quando o estímulo vem de fora, e visa a satisfação das necessidades de conhecimento, de eficiência, das aspirações de cada um, de auto-afirmação e de sucesso³³.

Por último, temos o conceito de *satisfação*, que se refere à sensação obtida após a realização de um desejo e conseqüente obtenção de um objectivo³⁴, e é entendido, neste estudo, como o estado de agrado e bem-estar dos alunos resultante da sua opção de formação pela via profissional.

É na adolescência que *os alunos percebem a utilidade da realização das tarefas quotidianas para o seu objectivo final (sucesso no fim do ano, entrada na universidade,*

³¹ ABREU, Manuel, 1979: 70 (o itálico é do autor).

³² ABREU, 1979. 72.

³³ FERNANDES, 1990, pp: 166-168.

³⁴ CHAPLIN, 1981: 516.

vida profissional futura). E é nesta etapa da vida que o jovem, se está motivado, começa a considerar objectivos distantes que lhe permitem elaborar projectos e imaginar as estratégias para os alcançar³⁵ tendo em vista atingir o sucesso, a satisfação de necessidades e a realização pessoal, social e profissional.

Considerando-se que os factores motivacionais são susceptíveis de influenciar o comportamento dos indivíduos no contexto da realização escolar, as variáveis: aspirações, expectativas, sucesso, incentivos e satisfação parecem ser bastante pertinentes, na presente investigação, para melhor compreender as razões da opção dos jovens pela Formação Profissional e investigar se estão, ou não, globalmente satisfeitos com a opção tomada.

Acrescente-se que as variáveis motivacionais agem no complexo problema da realização escolar na pré-adolescência, mas *não se podem considerar independentemente do contexto soció-cultural, no qual se manifestam, ou das características do sujeito*³⁶. Tendo em atenção este aspecto, são também consideradas relevantes neste estudo as variáveis: local de residência, tipo de agregado familiar, habilitações e profissão dos pais.

4.4. Instrumentação

No estudo do primeiro objectivo, compreender as razões que levaram os jovens a optar pela formação profissional, foram consideradas pertinentes as variáveis: *razões da opção pela formação profissional*³⁷, *aspirações escolares e profissionais anteriores a essa opção, aspirações pós-curso, anos de retenção no ensino básico, informação sobre as saídas profissionais dos cursos, habilitações e profissões dos pais*.

Refira-se que para inventariar as *razões pertinentes que podem justificar a opção destes jovens*, que serviram para estudar e responder ao primeiro objectivo do estudo, se

³⁵ FONTAINE (1988b), in Campos, 1990, pp: 105-106.

³⁶ FONTAINE, 1988a: 330.

³⁷ As oito razões apresentadas resultaram do estudo exploratório efectuado para o efeito.

procurou apoio nos estudos realizados por Margarida Marques (1992) e Belmiro Gil Cabrito (1994), no âmbito da formação profissional, e que abordam a questão das razões da escolha dos jovens por esta via de formação. Desta pesquisa resultou a seguinte lista de oito razões: (1) *obter diploma que facilite a entrada no mercado de trabalho*, (2) *gostar do curso*, (3) *dificuldades económicas para prosseguir os estudos por outra via*, (4) *influência da família ou amigos*, (5) *maus resultados escolares nos estudos anteriores*, (6) *obter equivalência ao ensino secundário*, (7) *provável dificuldade no acesso ao ensino superior*, (8) *obter um grau académico para prosseguir os estudos*.

Para medir as *aspirações escolares e profissionais anteriores à opção*, foram consideradas as seguintes variáveis: (1) *curso ambicionado antes da opção*, (2) *impedimentos para a prossecução dessa ambição*, (3) *curso preferido no presente*, (4) *profissão desejada*.

As *aspirações escolares e profissionais pós-curso* foram medidas através dos seguintes indicadores: (1) *continuar a estudar na mesma área*, (2) *continuar a estudar noutra área*, (3) *trabalhar e continuar a estudar na mesma área*, (4) *trabalhar e continuar a estudar noutra área*, (5) *trabalhar*.

No estudo do segundo objectivo, investigar o grau de satisfação dos jovens face ao tipo de formação e curso escolhidos consideraram-se pertinentes as variáveis³⁸: (1) *expectativas em relação ao curso*, (2) *satisfação com o curso*, (3) *nível de sucesso obtido até ao momento*, (4) *nível de conhecimentos e competências adquiridos*, (5) *motivação para continuar*, (6) *incentivos recebidos*, (7) *adequação da formação para o desempenho da futura actividade profissional*, (8) *informação sobre as saídas profissionais*, (9) *satisfação com a futura profissão*, (10) *aspirações pós-curso*.

³⁸ De acordo com os resultados do teste realizado, Reliability Analysis-Scale (Alpha).

Refira-se que, para estimar a fiabilidade das escalas utilizadas no estudo das *razões da opção* dos jovens e no estudo da *satisfação* face ao curso e tipo de formação escolhidos, foi elaborada uma lista de razões consideradas relevantes no quadro das escolhas escolares e um conjunto de factores pertinentes no âmbito da satisfação (Anexo 1). Para o efeito, pediu-se a um grupo de oito professores que avaliasse a adequação/capacidade desses indicadores para o estudo das razões e da satisfação.

Na análise desta informação utilizou-se o teste Reliability Analysis-Scale (Alpha)³⁹. O resultado obtido (Standardized item Alpha = 0.74) apontou para a possível adequação dos indicadores para o efeito pretendido. Após a recolha de dados aplicou-se o mesmo teste e obteve-se um resultado idêntico (Standardized item Alpha = 0.71)⁴⁰.

Saliente-se, no entanto, que escolher as *razões* que podem justificar a opção escolar dos alunos e identificar os factores que permitam conhecer o grau de *satisfação* dos alunos face a essa opção não é tarefa fácil, nem provida de riscos conceptuais e metodológicos, para quem não detém uma formação sólida no campo da Psicologia. E ainda mais pela dificuldade na delimitação dos conceitos tratados, que são susceptíveis de entendimentos diferenciados.

No estudo do terceiro objectivo, compreender a importância da Escola Profissional no contexto da comunidade, consideraram-se pertinentes as variáveis: (1) *integração dos alunos formados pela escola no mundo do trabalho*, (2) *sucesso profissional dos alunos formados pela escola*, (3) *relação cursos/imperativos de desenvolvimento da comunidade*, (4) *outros cursos que a escola poderia implementar*, e a informação recolhida através das entrevistas. Essa informação respeitou aos seguintes aspectos: (1) *o processo de implementação da Escola*, (2) *a gestão pedagógica*, (3) *a população escolar*, (4) *organização dos cursos e currículos*, (5) *relações entre a Escola e o contexto sócio-económico e educativo local*, (6) *projectos futuros da Escola*.

³⁹ HAIR, et al., 1992: 58-59.

⁴⁰ Refira-se que os valores de Alpha obtidos estão de acordo com o valor mínimo recomendado (0.70), Bryman e Cramer, 1992: 91-96.

A conceptualização das variáveis em função do quadro teórico e dos objectivos delineados levou a optar pela aplicação do inquérito por questionário aos alunos e professores. Para recolher a informação junto dos responsáveis pela Escola Profissional, Director e Coordenadora Pedagógica, optou-se pela aplicação da entrevista semi-estruturada, uma vez que se haviam definido os objectivos e os tópicos orientadores das entrevistas.

Na investigação foram utilizados questionários e entrevistas como a seguir se explicita.

Foi concebido um questionário para os alunos (Anexo 2.1) que frequentam a Escola, constituído por três grupos de questões precedidas de um texto introdutório, no qual se esclarecia o objectivo do estudo e se apelava à colaboração no seu preenchimento, salientando a validade de todas as respostas e a sua total confidencialidade.

O primeiro grupo de questões teve em vista recolher dados pessoais dos alunos como: sexo, idade, percurso escolar/anos de retenção em cada um dos três ciclos, local de residência, composição do agregado familiar, profissão e habilitações dos pais.

O segundo grupo de questões foi delineado para obter informação sobre as (1) razões das suas escolhas escolares na área da formação profissional, (2) o grau de satisfação dos alunos, (3) o nível de sucesso obtido até ao momento, (4) a sua motivação para continuar, (5) os incentivos recebidos e as suas expectativas em relação ao curso. Nesta parte do questionário apresentaram-se oito razões para que os alunos se situassem, em cada uma delas, de acordo com o grau de concordância com a sua situação pessoal, através de uma escala do tipo Likert⁴¹. Na questão sobre os incentivos, os alunos também foram solicitados a situar cada uma das pessoas sugeridas⁴² de acordo com o

⁴¹ A escala utilizada (LIKERT) para responder a esta questão foi a seguinte:

- 1- Não se aplica à minha situação
- 2- Aplica-se pouco
- 3- Aplica-se
- 4- Aplica-se muito
- 5- Aplica-se totalmente

⁴² A escala utilizada (LIKERT) para assinalar o grau de incentivo de Pais, amigos, colegas, professores foi a seguinte:

- 1- não tem incentivado nada

grau de concordância com a sua situação pessoal. As restantes questões eram fechadas e só permitiam assinalar uma resposta.

O terceiro grupo de questões foi delineado para obter informação sobre (1) as aspirações escolares e profissionais dos alunos anteriores à opção pela via profissional, (2) nível de conhecimentos e competências adquiridos, (3) adequação da formação ao desempenho da actividade profissional, (4) a satisfação com a profissão e (5) as aspirações escolares e profissionais pós-curso. Nesta parte do questionário, havia três questões abertas sobre o curso ambicionado, impedimentos e profissão desejada e duas questões em que os alunos teriam de responder, a cada uma das situações propostas, de acordo com o grau de concordância com a sua situação pessoal, através de uma escala do tipo Likert.

O questionário elaborado para os professores (Anexo 2.2) era constituído por dois grandes grupos de questões. No texto introdutório esclarecia-se o objectivo do estudo, apelava-se à colaboração de forma sincera, referindo a validade de todas as respostas e a sua total confidencialidade

O primeiro grupo de questões teve em vista recolher dados pessoais como: sexo, idade, habilitações académicas, área de formação, sua situação profissional e tempo de serviço nesta escola.

O segundo grupo de questões foi delineado para obter informação sobre os formandos e a Escola: (1) as razões que consideram ter levado estes jovens a escolher a formação profissional nesta escola, (2) o nível geral de sucesso obtido pelos alunos, (3) a adequação da formação ao desempenho da actividade profissional; (4) a informação que os professores têm sobre as saídas profissionais dos cursos, (5) a situação dos alunos recém-formados pela escola no que respeita à colocação na sua área de formação e sucesso profissional obtido, (6) a opinião sobre o papel que consideram que este tipo de

-
- 2- tem incentivado pouco
 - 3- tem incentivado
 - 4- tem incentivado muito
 - 5- tem incentivado totalmente

formação e cursos presta à comunidade local e (7) a opinião sobre outros cursos que a Escola poderia implementar futuramente.

A questão colocada aos professores, sobre as razões de opção dos alunos, apresentava as mesmas oito razões que a questão dos alunos e a escala, do tipo Likert, a utilizar para a resposta seguia os mesmos critérios. A última questão deste questionário era aberta e solicitava a opinião dos professores sobre eventuais cursos a implementar nesta escola. As restantes questões eram fechadas e só permitiam uma resposta.

Foram elaborados dois guiões de entrevista, uma para o Director e outra para a Coordenadora Pedagógica da Escola Profissional. Pretendeu-se, através destas duas entrevistas, recolher informação que permitisse conhecer de perto a organização da instituição nos aspectos pedagógico, administrativo e situação financeira, nomeadamente: (1) processo de implementação desta Escola; (2) tipo de articulação existente entre a escola e o meio local; (3) apoios que tem tido da comunidade; (4) forma como são decididos os cursos a implementar pela escola; (5) grau de implicação dos formandos no seu próprio processo de formação; (6) vantagens que os responsáveis consideram que este tipo de formação presta, quer aos formandos, quer à comunidade local; (7) forma como se tem processado a entrada dos jovens formados na vida activa, se encontram facilmente emprego, se é ou não na sua área de formação e (8) se existem projectos para o futuro da escola e quais.

Mais especificamente, através da entrevista ao Director (Anexo 2.3) pretendeu-se recolher informação sobre (1) o processo de implementação da Escola Profissional (como surgiu a ideia de criação da Escola, os agentes e instituições locais envolvidas no processo, os apoios recebidos e promotores), (2) a organização dos cursos e currículos (quem intervém no processo, como se processa a adequação dos cursos à realidade local), (3) relações da Escola com o contexto sócio-económico local (nível de participação e de envolvimento destes agentes no processo de formação), (4) integração dos alunos formados no mercado de trabalho (papel da Escola neste processo, relação dos ex-formandos com a Escola, (5) a formação profissional em geral (problemas,

contributos, futuro do ensino profissional no âmbito das Escolas Profissionais), (6) projectos para o futuro da Escola.

Através da entrevista à Coordenadora Pedagógica (Anexo 2.4) pretendeu-se recolher informação sobre (1) a organização e gestão pedagógica da Escola (constituição e competências do Conselho Pedagógico, participação de professores e alunos neste órgão, grau de autonomia/dependência em relação à Escola-Sede nas questões de ordem pedagógica, participação de outros agentes na gestão da Escola, projecto pedagógico), (2) a população escolar (nível etário, razões da procura da formação profissional na Escola, relação entre oferta e procura de formação, nível global de sucesso dos alunos, integração no mercado de trabalho), (3) a organização dos cursos e currículos (nível de intervenção da Escola-Sede no processo, selecção dos cursos, como se processa a adequação dos cursos à realidade local, intervenção dos agentes económicos locais no processo de selecção dos cursos), (4) relação da Escola com o contexto sócio-económico local (nível de receptividade dos agentes locais, nível de participação e de envolvimento no processo de formação) e (5) projectos para o futuro da Escola.

A recolha de toda a informação foi efectuada durante os meses de Março e Abril de 1996. Refira-se que foi dada autorização para o desenvolvimento da investigação, assim como, para efectuar os necessários contactos com os alunos e professores na própria Escola.

O preenchimento dos questionários dos alunos realizou-se na Escola Profissional, nos intervalos das aulas. Depois de solicitada a colaboração, foi explicado aos alunos que se tratava de uma investigação no âmbito de um trabalho de mestrado e foram dados esclarecimentos sobre o seu preenchimento.

Os questionários dos professores foram entregues pessoalmente e dados esclarecimentos sobre o âmbito do estudo e posteriormente foram recolhidos.

As entrevistas, ao Director e à Coordenadora Pedagógica da Escola foram realizadas numa sala do edificio da escola, em dias diferentes e previamente combinados, e foram gravadas com o consentimento dos respondentes.

4.5. Análise dos Dados

A análise e o tratamento da informação, apoiados pela aplicação estatística SPSS, foi efectuado em duas etapas. Numa primeira fase procedeu-se à exploração dos dados através da estatística descritiva univariada das variáveis. A fase seguinte teve como função o estudo mais aprofundado dos dois primeiros objectivos e consistiu na exploração da informação recolhida junto dos alunos e dos professores, para o estudo das diferenças significativas e possíveis associações entre variáveis. Nesta fase recorreremos à análise multivariada⁴³. Refira-se que se considerou aceitar como significativos os resultados estatísticos a um nível de significância igual ou menor que 0,05.

Para o estudo do **primeiro objectivo - Compreender as razões que levam os jovens a procurar a formação profissional nesta Escola Profissional**, procurou-se, num primeiro momento, analisar as variáveis *razões da opção pela formação profissional* - ROFPR e comparar a importância relativa de cada uma das razões, utilizando para o efeito o teste Friedman Two-Way Anova.

Refira-se que o teste Friedman Two-Way Anova deve ser utilizado quando se pretende comparar três ou mais situações. Mais especificamente, quando se trata de um *design relacionado* no qual os mesmos sujeitos obtêm resultados em todas as situações⁴⁴. O teste compara os resultados de cada sujeito através de todas as situações, no sentido de verificar em que situação obtêm maiores e menores resultados, e calcula os

⁴³ Dada a complexidade do fenómeno em estudo, as provas bivariadas são insuficientes, pois, nele intervêm um número considerável de variáveis. Isto obriga a ter de aplicar a análise multivariada, que constitui uma das tendências actuais, BISQUERRA, 1989: 244. No âmbito da análise multivariada, optou-se pela Regressão Múltipla por permitir analisar a relação entre várias variáveis independentes (predictivas) e uma variável dependente (critério) e pelo procedimento *stepwise* por ser um dos mais recomendado e utilizado. Para melhor compreender o procedimento estatístico escolhido procurou-se apoio na obra de BISQUERRA, *Metodos de Investigacion Educativa*, (1989: 240-241) e na obra de HAIR et al., *Multivariate Data Analysis*, cap. 2, (1992: 19-86).

⁴⁴ GREEN e D'OLIVEIRA, 1991: 86. Para exemplificar a utilização deste teste os autores dão o exemplo, que a seguir se descreve: Suponha que um editor de livros de crianças produziu uma série de livros e quer escolher de entre três tipos de ilustrações aquele que é mais sugestivo para as crianças. É pedido a oito crianças que classifiquem as três ilustrações numa escala de cinco pontos, desde «nada boa» até «muito boa». Com base no exemplo é possível verificar que a aplicação do teste no presente estudo segue as mesmas condições básicas descritas.

totais de ordens para cada situação. Se existirem, apenas, diferenças aleatórias entre os resultados de todas as situações é de esperar que esses totais sejam aproximadamente iguais, caso contrário os totais das ordens serão diferentes, com situações a terem uma preponderância de ordens baixas e outras uma preponderância de ordens altas. O tamanho das diferenças entre os totais das ordens é dado por uma estatística designada por χ_r^2 , se o valor obtido for igual ou superior ao valor crítico as diferenças nos totais são suficientemente grandes para se considerarem significativas⁴⁵.

Considerou-se essencial complementar o estudo da importância relativa das *razões* analisando a informação colhida, a este respeito, junto dos professores e, para o efeito, utilizou o mesmo teste, Friedman Two-Way Anova.

Para compreender melhor os resultados foi necessário conhecer o efeito das variáveis consideradas independentes: (1) *anos de retenção no ensino básico* ARETNEB, (2) *curso preferido* CURSPREF, (3) *profissão desejada* PROFDESE, (4) *informação sobre as saídas profissionais* INFSPRF, (5) *aspirações escolares e profissionais pós-curso* POSCUR, (6) *habilitações da mãe* HABEM, (7) *habilitações do pai* HABEP, (8) *actividade profissional da mãe* ACTVPRM, (9) *actividade profissional do pai* ACTVPRP; sobre as variáveis tomadas como dependentes: *razões da opção* ROFPR. Pretendeu-se, desta forma, identificar os factores com maior impacto sobre a variável dependente *razões*.

Para estimar a possível influência desses factores sobre as *razões da opção dos alunos pela formação profissional* utilizou-se a análise de Regressão Múltipla, aplicando o método *stepwise*, cujos resultados⁴⁶ permitem estimar a magnitude e direcção das relações existentes e avaliar a capacidade explicativa dos factores tidos como relevantes,

⁴⁵ GREEN e D'OLIVEIRA, 1991, pp. 86-88.

⁴⁶ O índice de correlação (R) indica o valor da correlação do conjunto das variáveis predictivas (independentes) com uma variável critério (dependente) e o quadrado desta correlação múltipla (R^2) indica a percentagem de variação das *razões* explicada pela variação dos outros factores. O coeficiente R só não é significativo quando todos os coeficientes β são simultaneamente nulos, isto é, quando nenhuma das variáveis predictivas está significativamente ligada ao critério. Para testar a significância da associação entre cada um dos factores e a variável *razões* utilizou-se o teste T e para testar a significância da correlação múltipla o teste F, considerando-se um nível de significância de 0.05 (BRYMAN & CRAMER, 1992, pp: 296-309).

considerados como variáveis predictivas (independentes), relativamente às razões, consideradas como variável critério (dependente).

Posteriormente, e para melhor compreender a associação existente entre as razões e as aspirações escolares e profissionais pós-curso julgou-se importante verificar se a associação existente entre as *aspirações escolares e profissionais dos alunos* e as *razões indicadas por eles para justificar a sua opção pela formação profissional* era também significativa. Para o efeito utilizou-se a análise de regressão múltipla, pelo método *stepwise*, tomando agora como variáveis critério (dependentes) as *aspirações pós-curso* e como variáveis predictivas (independentes) as *razões da opção pela formação profissional*.

Segundo Kerlinger (1980), *se quisermos compreender qualquer fenómeno complexo psicológico, sociológico ou educacional, devemos frequentemente abordar o problema de maneira multivariada*⁴⁷. Refira-se que a aplicação da análise de regressão múltipla a este tipo de dados é seguida por alguns autores que trabalham na área da investigação educativa, nomeadamente, por Anne-Marie Fontaine⁴⁸.

No estudo do **segundo objectivo - Investigar o grau de satisfação dos formandos face ao tipo de formação e curso escolhidos**, para além da análise descritiva, realizou-se uma Análise de Regressão, em que a variável *satisfação com o curso*, considerada dependente, assumiu o papel de variável critério e as variáveis (1) *expectativas sobre o curso*, (2) *sucesso obtido*, (3) *conhecimentos e competências adquiridas até ao momento*, (4) *adequação da formação ao desempenho da actividade profissional*, (5) *informação sobre as saídas profissionais dos cursos*, (6) *motivação dos alunos para continuar o curso*, (7) *aspirações escolares e profissionais pós-curso*, (8)

⁴⁷ "Tornou-se de conhecimento geral entre os cientistas comportamentais que quase qualquer fenómeno tem muitas determinantes e não apenas uma ou duas. A realização de crianças na Escola é um grande exemplo." Sendo a realização de crianças na escola um foco de intensa atenção da pesquisa, psicólogos, sociólogos, economistas e educadores têm tentado compreender e prever a realização apoiados na abordagem multivariada, nomeadamente, pela aplicação da análise de regressão múltipla que analisa eficientemente situações como a da realização escolar, KERLINGER, 1980: 179-190.

⁴⁸ FONTAINE utilizou a análise de regressão no estudo "Motivacion pour la Réussite Scolaire" (1990).

satisfação face à futura profissão; consideradas independentes, assumiram o papel de variáveis predictivas.

A análise de regressão múltipla, pelo método *stepwise*, foi realizada com o objectivo de identificar os factores que apresentam maior associação com a satisfação dos alunos e conhecer a percentagem da variação da satisfação explicada por eles.

Procurou-se complementar o estudo deste objectivo com a análise descritiva univariada das variáveis relevantes dos dados dos professores: (1) *nível de sucesso obtido pelos alunos até ao momento*, (2) *adequação da formação ao desempenho da actividade profissional*, (3) *informação sobre as saídas profissionais dos cursos*, (4) *outros cursos que a escola poderia implementar*.

O estudo do **terceiro objectivo - Compreender a importância desta Escola Profissional no contexto da comunidade**, teve por base a informação recolhida através das entrevistas ao Director e à Coordenadora da E. P. e, também, alguma informação recolhida através dos questionários aos professores.

No estudo deste objectivo considerou-se essencial, para além da análise de conteúdo das duas entrevistas, a análise descritiva univariada das variáveis relevantes do questionário dos professores: (1) *relação entre os cursos implementados pela escola e os imperativos de desenvolvimento da comunidade*, (2) *a integração dos ex-alunos no mundo do trabalho e o seu sucesso profissional*, (3) *outros cursos que a escola poderia implementar*.

Foi ainda utilizada a análise de conteúdo, que teve como objectivo identificar as ideias-chave desenvolvidas pelos respondentes (director e coordenadora pedagógica) a fim de se traçar o quadro geral sobre a implementação desta escola, a sua relação com o meio envolvente, cursos implementados e processo de selecção, situação dos alunos em formação e dos já formados pela Escola, situação actual e perspectivas de futuro.

Na análise de conteúdo foram seguidas as orientações de Bardin⁴⁹, tendo em atenção as três etapas: pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados, e as de Vala⁵⁰.

Escolheu-se a análise temática⁵¹ em que se procuram identificar *os núcleos de sentido que compõem a comunicação*⁵². O tema⁵³, enquanto unidade de significação, serviu de guia à leitura e possibilitou recortar e isolar do texto as ideias mais significativas. Para o efeito, foram definidas como unidade de registo a frase e como unidade de contexto o parágrafo⁵⁴.

Considerou-se que este tipo de análise permitiria identificar, nos dois relatos, os núcleos de sentido mais significativos para o objectivo do estudo, que visava traçar a história da implementação desta escola, a sua situação presente e projectos de futuro.

O trabalho iniciou-se com a transcrição integral das entrevistas, que permitiu a leitura flutuante das duas entrevistas, consideradas o *corpus*, de forma a identificar os aspectos mais relevantes de cada um dos relatos. Tratando-se de um *corpus*⁵⁵ constituído, apenas, por dois testemunhos que dão conta de uma situação particular⁵⁶, a *abordagem qualitativa* da nossa análise baseou-se na presença de indicadores não frequenciais susceptíveis de permitir deduções específicas⁵⁷ sobre a implementação e situação actual desta Escola Profissional.

⁴⁹ Segundo Bardin, a *pré-análise* tem por objectivo a organização do conjunto da informação a analisar, ou seja, a constituição do *corpus* (BARDIN, 1977: 95-96).

⁵⁰ VALA, 1986, pp: 100-128.

⁵¹ Segundo Bardin, o tema é geralmente utilizado como unidade de registo para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de tendências ... e as respostas a questões, as entrevistas (não directivas ou mais estruturadas) individuais ou de grupo podem ser, e são frequentemente, analisadas tendo o tema por base, (BARDIN, 1977: 106).

⁵² BARDIN, 1977: 105.

⁵³ O tema é considerado por Berelson como uma afirmação acerca de um assunto ... habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influência da qual pode ser afectado um vasto conjunto de formulações singulares, BARDIN, 1977: 105.

⁵⁴ VALA, 1986: 114.

⁵⁵ Segundo Vala (1986: 109), se o material a analisar foi produzido com vista à pesquisa que o analista se propõe realizar, então, geralmente, o *corpus* da análise é constituído por todo o material.

⁵⁶ A singularidade que atribuímos aos dois testemunhos deve-se ao facto de virem de duas pessoas ligadas, desde o início, a esta Escola e, por isso, mais conhecedoras desta realidade.

⁵⁷ BARDIN, 1977: 114-115.

O texto obtido em cada entrevista foi seleccionado e distribuído pelas categorias⁵⁸ construídas a partir dos objectivos e temas que orientaram a realização das entrevistas. Refira-se que a construção das categorias se baseou, numa primeira fase no quadro teórico e nos temas concretos que se pretendiam abordar. Estas referências de partida serviram para orientar a exploração do *corpus* e contribuíram para a formulação final das categorias que se utilizaram na análise⁵⁹.

Assim, a análise das entrevistas foi orientada pelas categorias que a seguir se apresentam, a partir dos quais se identificaram os indicadores para a elaboração do quadro de leitura do *corpus* (quadro):

- 1- Criação da Escola Profissional
- 2- Organização e Gestão Pedagógica
- 3- População Escolar
- 4- Organização dos Cursos e Currículos
- 5- Relações da Escola com o Contexto Sócio-económico Local
- 6- Projectos para o Futuro

A informação relevante, que resultou do tratamento das entrevistas, é apresentada ao longo do trabalho, nomeadamente, na caracterização do contexto do estudo, no que respeita ao estudo do nosso terceiro objectivo, e sempre que se julgou importante como informação complementar dos dados recolhidos junto dos alunos e professores.

⁵⁸ A prática da análise de conteúdo baseia-se na elementar operação de classificação e categorização, tarefa que todos realizamos quotidianamente com vista a reduzir a complexidade do meio ambiente. Através de tal procedimento a análise de conteúdo visa *simplificar* para potenciar a apreensão e se possível a explicação, VALA, 1986: 110.

⁵⁹ De acordo com VALA (1986: 111-112), este procedimento é uma combinação de dois processos possíveis para a construção de categorias, construção *à priori* e *à posteriori*. Como exemplo da aplicação deste procedimento, Vala refere os estudos de Herzlich (1969) e de Herzberg et al. (1959).

Quadro IV. 1- Quadro de Leitura do *Corpus*

CATEGORIAS	INDICADORES (referências a incluir)
1 - Criação da Escola Profissional	<ul style="list-style-type: none"> -Origem da ideia (como e porquê) -Agentes e instituições locais envolvidos -Apoios -Promotores locais
2- Gestão Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> -Conselho Pedagógico (constituição, competências) -Nível de participação (professores, alunos, agentes locais) -Ligação à Escola-Sede (autonomia/dependências) -Projecto Pedagógico
3- População Escolar	<ul style="list-style-type: none"> -Nível etário -Relação oferta/procura de Formação -Razões da procura -Sucesso Escolar (casos de abandono)
4- Organização dos Cursos e Currículos	<ul style="list-style-type: none"> -Escolha dos cursos (como, por quem) -Tipo de intervenção da Escola-Sede -Adequação à realidade local (como, quem participa)
5- Relações Escola/Contexto Sócio-Económico Local	<ul style="list-style-type: none"> - Nível de participação agentes e instituições (receptividade) -Envolvimento na formação (estágios, definição de cursos e competências, apoios) -Integração dos ex-formandos no mercado de trabalho (como, papel da Escola, acompanhamento)
6- Projectos Futuros	<ul style="list-style-type: none"> -Objectivos -Oferta de formação (novas áreas, quais) -Recursos disponíveis (materiais e humanos) -Apoios

CAPÍTULO V - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

5.1. As Razões da Opção dos Jovens pela Formação Profissional Inicial

O primeiro objectivo do presente estudo visou compreender as razões que levaram os jovens a optar pela formação profissional. Para responder a este objectivo apresentaram-se oito razões¹ para que os jovens se situassem, em cada uma delas, consoante o grau de concordância com a sua situação pessoal² no que respeita à opção tomada pela formação profissional inicial.

Na análise destes dados recorreu-se, numa primeira fase, à estatística descritiva univariada das variáveis *razões da opção pela formação profissional* (ROFPR) e, posteriormente, averiguou-se a importância relativa das razões, indicadas pelos jovens e pelos professores, com o apoio do teste Friedman. Considerou-se, também, fundamental averiguar se as *razões* indicadas pelos jovens, para justificar a sua opção, estavam associadas a alguns factores considerados relevantes, nomeadamente, com a experiência escolar anterior de cada um, as suas aspirações escolares e profissionais e alguns aspectos do seu contexto familiar e social.

Para estimar a possível influência desses factores sobre as *razões da opção pela formação profissional* utilizou-se a análise de Regressão Múltipla, cujos resultados³

¹As oito razões apresentadas no questionário foram as seguintes:

ROFPR1 - Obter um diploma que facilite a entrada no mundo do trabalho;

ROFPR2 - Gostar do curso;

ROFPR3 - Dificuldades Económicas para prosseguir os estudos por outra via;

ROFPR4- Influência da família ou amigos;

ROFPR5 - Maus Resultados escolares nos estudos anteriores;

ROFPR6 - Obter equivalência ao Ensino Secundário;

ROFPR7 - Provável dificuldade no futuro acesso ao Ensino Superior;

ROFPR8 - Obter um grau académico para prosseguir os estudos.

²A escala utilizada (do tipo Likert) para responder a esta questão foi a seguinte:

1- Não se aplica à minha situação

2- Aplica-se pouco

3- Aplica-se

4- Aplica-se Muito

5- Aplica-se totalmente

³ O índice de correlação (R) indica o valor da correlação do conjunto das variáveis predictivas (independentes) com uma variável critério (dependente) e o quadrado desta correlação múltipla (R²) indica a percentagem de variação das *razões* explicada pela variação dos outros factores. O coeficiente R

permitem estimar a magnitude e direcção das relações existentes e avaliar a capacidade explicativa dos factores tidos como relevantes, considerados como variáveis predictivas (independentes), relativamente às razões, consideradas como variável critério (dependente).

De acordo com os resultados obtidos através da estatística descritiva (Anexo 3, Quadro 3.1.2), a maior parte dos jovens que frequentam a Escola *Profissional Vento Suão* considerou que quatro das razões⁴ apresentadas se aplicavam mais para justificar a sua opção pela formação profissional, respectivamente, (1) ROFPR1-*Obter um diploma que facilite a entrada no mundo do trabalho* (55,2%), (2) ROFPR2-*Gostar do curso* (44,9%), (3) ROFPR8-*Obter um grau académico para prosseguir os estudos* (43,1%) e (4) ROFPR6-*Obter equivalência ao ensino secundário* (38%).

As outras quatro razões parecem aplicar-se menos para justificar a opção da maior parte dos jovens, apesar de alguns as considerarem ajustadas à sua situação. São elas (1) ROFPR7-*Provável dificuldade no futuro acesso ao ensino superior* (20,7%), (2) ROFPR4-*Influência da família ou amigos* (12,1%), (3) ROFPR5-*Maus resultados escolares nos estudos anteriores* (6,9%) e (4) ROFPR3-*Dificuldades económicas para prosseguir os estudos por outra via* (1,7%). Saliente-se, em relação a esta última razão, que a maior parte dos jovens considerou que ela não se aplicava à sua situação e que nenhum a considerou aplicar-se totalmente à sua situação, pelo que, esta razão parece ser, na percepção dos jovens, a menos adequada para justificar a sua opção escolar.

As razões (1) *obter um diploma que facilite a entrada no mundo do trabalho*, (2) *gostar do curso* (3) *obter um grau académico para prosseguir os estudos* e (4) *obter equivalência ao ensino secundário* parecem ser as que mais se adequam para justificar a opção, destes jovens, pela via profissional.

só não é significativo quando todos os coeficientes β são simultaneamente nulos, isto é, quando nenhuma das variáveis predictivas está significativamente ligada ao critério. Para testar a significância da associação entre cada um dos factores e a variável razões utilizou-se o teste T e para testar a significância da correlação múltipla o teste F, considerando-se um nível de significância de 0.05 (BRYMAN & CRAMER, 1992, pp: 296-309).

⁴ No cálculo destas percentagens só se consideraram as respostas dadas para as situações Aplica-se Muito e Aplica-se Totalmente por serem as que mostram melhor a concordância do aluno face às razões apresentadas.

Tendo em vista uma melhor compreensão das razões que levaram estes jovens a optar pela formação profissional, analisou-se a importância relativa das *razões* indicadas por eles para justificar a sua opção e, também, as razões que na opinião dos professores justificam a opção dos jovens, com o apoio do teste Friedman⁵.

Quadro V.1- Análise da Importância Relativa das Razões Indicadas pelos Jovens (teste Friedman)

-----Friedman Two-Way Anova			
Mean Rank	Variable		
6,08	ROFPR1	Obter diploma que facilite a entrada no mercado de trabalho	
5,75	ROFPR2	Gostar do curso	
2,75	ROFPR3	Dificuldades económicas par prosseguir os estudos por outra via	
3,49	ROFPR4	Influência da família ou amigos	
3,06	ROFPR5	Maus resultados escolares nos estudos anteriores	
5,75	ROFPR6	Obter equivalência ao ensino secundário	
4,27	ROFPR7	Provável dificuldade no acesso ao ensino superior	
5,19	ROFPR8	Obter um grau académico para prosseguir os estudos	
Cases	Chi-Square	D.F.	Significance
54	112,8380	7	2,37E-21

Fonte: Dados do questionário aos alunos

De acordo com os resultados (Quadro V.1), existem diferenças globais entre as razões indicadas pelos jovens. Ou seja, os jovens mostraram preferências significativamente diferentes pelas razões apresentadas, pelo que, a importância relativa das razões escolhidas por eles para justificar a sua opção pela formação profissional difere significativamente entre si ($\chi^2 = 112,8380$; $df = 7$; $p < 0,05$).

São quatro as razões que se destacam, por apresentam um valor médio mais elevado, respectivamente, (1) obter um diploma que facilite a entrada no mundo do trabalho, (2) gostar do curso, (3) obter equivalência ao ensino secundário, (4) obter um grau académico para prosseguir os estudos.

⁵ Este teste ordena os valores para cada um dos casos e calcula o seu valor médio. O *output* obtido inclui o número de ordem médio para cada caso, o número de casos, a estatística qui-quadrado, os graus de liberdade e o nível de significância (BRYMAN & CRAMER, 1992: 170-171). O facto do qui-quadrado ser significativo quer dizer que há diferenças nos números de ordem médios correspondentes às razões da opção pela formação profissional.

Refira-se que este teste não permite verificar se existe tendência para uma determinada ordem de preferência das razões, ele indica apenas que existem diferenças globais entre as razões consideradas.

Considerou-se importante averiguar se a percepção dos professores acerca das razões da opção dos jovens pela formação profissional coincidia, ou não, com a dos jovens. Nesse sentido analisou-se também a importância relativa das razões que na opinião dos professores justificam a opção destes jovens pela formação profissional e, para o efeito, utilizou-se o mesmo teste (teste Friedman).

Os resultados (Quadro V.2) indicam, também, que há diferenças globais entre as razões indicadas pelos professores, ou seja, que é significativa a diferença entre a importância das razões que na opinião dos professores se adequam para justificar a opção dos jovens ($\chi^2 = 23,7847$; $df = 7$; $p < 0,05$), ainda que as razões com valor médio mais elevado, neste caso, não coincidam exactamente com as destacadas no teste anterior.

Quadro V.2 - Análise da Importância Relativa das Razões Indicadas pelos Professores (teste Friedman)

----- Friedman Two-Way Anova			
Mean Rank	Variable		
4,58	ROFPR1	Obter diploma que facilite a entrada no mercado de trabalho	
3,21	ROFPR2	Gostar do curso	
2,96	ROFPR3	Dificuldades económicas para prosseguir os estudos por outra via	
3,67	ROFPR4	Influência da família ou amigos	
5,92	ROFPR5	Maus resultados escolares nos estudos anteriores	
6,50	ROFPR6	Obter equivalência ao ensino secundário	
5,33	ROFPR7	Provável dificuldade no acesso ao ensino superior	
3,83	ROFPR8	Obter um grau académico para prosseguir os estudos	
Cases	Chi-Square	D.F.	Significance
12	23,7847	7	1,24E-03

Fonte: Dados do questionário aos professores

Neste caso, são também quatro as razões que se destacam pelo valor médio que apresentam, respectivamente, (1) obter equivalência ao ensino secundário, (2) maus

resultados escolares nos estudos anteriores, (3) provável dificuldade no acesso ao ensino superior e (4) obter um diploma que facilite a entrada no mercado de trabalho.

Refira-se, mais uma vez, que este teste apenas indica que existem diferenças globais entre as razões indicadas pelos professores e que não permite verificar se existe tendência para uma determinada ordem de preferência das razões.

Comparando os resultados dos dois testes, verifica-se que a importância das razões indicadas pelos jovens e pelos professores apresenta algumas diferenças. De acordo com os valores médios, pode dizer-se que os jovens evidenciaram preferências significativamente diferentes para justificar a sua opção e que a maior parte preferiu as razões ROFPR1-*obter diploma que facilite a entrada no mundo do trabalho*, ROFPR2-*gostar do curso* e ROFPR6-*obter equivalência ao ensino secundário*, que apresentam o mesmo valor médio, e ROFPR8-*obter um grau académico para prosseguir os estudos*.

Por seu lado, os professores também evidenciaram preferências significativamente diferentes e a maior parte considerou mais adequadas, para justificar a opção dos jovens, as razões ROFPR6-*obter equivalência ao ensino secundário*, ROFPR5-*maus resultados escolares nos estudos anteriores*, ROFPR7-*provável dificuldade no acesso ao ensino superior* e ROFPR1-*obter um diploma que facilite a entrada no mercado de trabalho*.

Face a estes resultados, uma conjectura possível é a de que, contrariamente ao que os professores consideram, estes jovens parecem ter optado pela via profissional visando concretizar determinadas aspirações escolares e profissionais que esta via lhes possibilita. A percepção dos professores parece indicar que a opção dos jovens se deve, de certa forma, a determinadas dificuldades, tanto no percurso escolar anterior como na futura progressão no sistema formal de ensino.

O quadro seguinte (Quadro V.3) permite a leitura comparativa dos resultados dos dois testes efectuados e evidencia a importância das razões consideradas pelos alunos e pelos professores e permite visualizar as diferenças enunciadas.

Quadro V.3 - Quadro Comparativo da Importância Relativa das Razões Indicadas pelos Alunos e pelos Professores (resultados dos testes Friedman)

ALUNOS		PROFESSORES	
Mean Rank	Variable	Mean Rank	Variable
6.08	ROFPR1 Obter diploma que facilite a entrada no mercado de trabalho	6.50	ROFPR6 Obter equivalência ao Ensino Secundário
5.75	ROFPR2 Gostar do curso	5.92	ROFPR5 Maus resultados escolares nos estudos anteriores
5.75	ROFPR6 Obter equivalência ao Ensino Secundário	5.33	ROFPR7 Provável dificuldade no acesso ao Ensino Superior
5.19	ROFPR8 Obter grau académico para prosseguir os estudos	4.58	ROFPR1 Obter diploma que facilite a entrada no mercado de trabalho
4.27	ROFPR7 Provável dificuldade no acesso ao ensino superior	3.83	ROFPR8 Obter um grau académico para prosseguir os estudos
3.49	ROFPR4 Influência da família ou amigos	3.67	ROFPR4 Influência da família ou amigos
3.06	ROFPR5 Maus resultados escolares nos estudos anteriores	3.21	ROFPR2 Gostar do curso
2.75	ROFPR3 Dificuldades económicas para prosseguir os estudos por outra via	2.96	ROFPR3 Dificuldades económicas para prosseguir os estudos por outra via

Na sequência da análise, averiguou-se se as razões de opção dos jovens pela via profissional estavam associadas a determinados factores relacionados com a experiência escolar anterior (*anos de retenção no ensino básico-ARETENE*⁶), as suas aspirações escolares e profissionais (*curso preferido antes da opção pela formação profissional-CURSPREF*⁷, *profissão desejada-PROFDESE*⁸, *informação sobre as saídas profissionais dos cursos-INFSPRF*⁹, *aspirações escolares e profissionais póscurso-*

⁶Na análise descritiva da variável "anos de retenção no E.B." verificou-se que, do total de alunos (58), 31% teve 1 ano de retenção, 22,4% teve 2 anos, 24,1% teve 3 anos e que, apenas, 19% dos alunos não havia sofrido nenhuma retenção durante o Ensino Básico.

⁷ A maior parte dos alunos (55,2%) ambicionava tirar o curso que agora frequenta, 17,2% preferia tirar um curso médio, 15,5% um curso superior e 6,2% outro tipo de curso profissional. Como impedimentos para a prossecução das suas aspirações/preferências em relação ao curso que ambicionam tirar antes da sua opção pela via profissional os alunos referiram os seguintes: não conseguir entrar (17,2%), o curso não existir na região em que residem (13,8) e dificuldades económicas (6,9%).

⁸ A maioria das profissões desejadas pelos alunos enquadram-se nos Quadros Técnicos (24,1), as outras profissões mencionadas (12,1%) enquadram-se no grupo dos Trabalhadores especializados.

⁹ A maior parte dos alunos considera deter informação sobre as saídas profissionais dos cursos: informados (39,7%), muito informados (19%), totalmente informados (10,3%). No entanto, 27,6% dos alunos consideram estar pouco informados e 3,4% nada informados.

POSCUR¹⁰) e com alguns aspectos do seu contexto familiar e social (*habilitações do pai e da mãe: HABEP, HABEM¹¹ e profissão do pai e da mãe: ACTVPRP, ACTVPRM¹²*). Para o efeito, utilizou-se a análise de regressão múltipla, cujos resultados permitiram conhecer a relação existente entre as *razões* indicadas e os factores considerados, a intensidade e a direcção da relação, assim como, a capacidade explicativa de determinados factores em relação a cada uma das *razões* consideradas.

De referir que a análise de regressão foi efectuada com base no procedimento por etapas, ou método *stepwise*, que permite conhecer a sequência em que as variáveis independentes entram na equação e, também, aquelas que não são introduzidas na análise por não estarem associadas, ou terem associação mínima, com a variável critério.

No quadro seguinte (Quadro V.4) apresentam-se os resultados das análises de regressão múltipla efectuadas para cada uma das *razões*.

De acordo com os resultados, verificou-se que, à excepção da *ROFPR4-Influência da família ou amigos*, a indicação das outras *razões* parece estar associada a alguns dos factores considerados, como a seguir se explicita.

¹⁰ A fim de se conhecerem as aspirações escolares e profissionais dos alunos pós-curso foram apresentadas cinco situações para que os alunos se situassem em cada uma, através de uma escala do tipo Likert, de acordo com a suas aspirações:

Pós-curso1- Continuar a estudar na mesma área

Pós-curso2- Continuar a estudar noutra área

Pós-curso3- Trabalhar e continuar a estudar na mesma área

Pós-curso4- Trabalhar e continuar a estudar noutra área

Pós-curso5- Trabalhar

¹¹ No que respeita às habilitações dos pais verificou-se que:

- a maior parte dos pais (62,1%) tem a Instrução Primária completa ou o Ciclo Preparatório, 22,4% tem um Curso Superior e 12,1% tem o Ensino Secundário ou um Curso Médio.

- a maior parte das mães (62,1%) tem a Instrução Primária completa ou o Ciclo Preparatório, 31% tem o Ensino Secundário ou um Curso Médio, 3,4% não completou a Instrução Primária e 1,7% tem um Curso Superior.

¹² No que respeita à actividade profissional dos pais verifica-se que:

- os pais se concentram em três grupos, respectivamente, Empregados/Trabalhadores Manuais (44,8%), Empresários (43,1%) e Quadros Técnicos Médios e Superiores (8,6%).

- a maioria das mães (58,6%) enquadra-se no grupo dos Empregados/Trabalhadores Manuais, 22,4% não tem profissão (é doméstica), 13,8% enquadra-se no grupo dos Quadros Técnicos Médios e 1,7% no grupo dos Empresários.

**Quadro V.4 - Análise da relação entre as Razões e os Factores considerados relevantes
(Análise de Regressão Múltipla)**

ESTATÍSTICAS	β	t	Prob. t	R	R ²	GL	F	Prob. F
RAZÕES/FACTORES								
ROFPR1				0.58607	0.34348	3,54	9.41716	0.0000
POSCUR5	0.431441	3.734	0.0005					
POSCUR4	-0.286522	-2.551	0.0136					
HABEP	-0.232847	-2.034	0.0469					
ROFPR2				0.52643	0.27713	3,54	6.90079	0.0005
POSCUR1	0.405507	3.483	0.0010					
INFSPRF	0.252868	2.177	0.0339					
CURSPREF	-0.268493	-2.301	0.0253					
ROFPR3				0.37391	0.13981	1,56	9.10192	0.0038
POSCUR5	0.373912	3.017	0.0038					
ROFPR4								
ROFPR5				0.29021	0.08422	1,56	5.15023	0.0271
POSCUR3	0.290211	2.269	0.0271					
ROFPR6				0.48388	0.23414	3,54	5.50309	0.0023
POSCUR5	0.274812	2.297	0.0255					
INFSPRF	-0.280373	-2.340	0.0230					
HABEM	0.273494	2.293	0.0258					
ROFPR7				0.27024	0.07303	1,56	4.41202	0.0402
POSCUR5	0.270245	2.100	0.0402					
ROFPR8				0.55566	0.30876	2,55	12.28332	0.0000
POSCUR5	-0.483787	-4.315	0.0001					
ACTVPRM	-0.273012	-2.435	0.0182					

LEGENDA:

RAZÕES DA OPÇÃO PELA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

- ROFPR1- Obter diploma que facilite a entrada no mercado de trabalho
- ROFPR2- Gostar do curso
- ROFPR3- Dificuldades económicas para prosseguir os estudos por outra via
- ROFPR4- Influência da família ou amigos
- ROFPR5- Maus resultados escolares nos estudos anteriores
- ROFPR6- Obter equivalência ao Ensino Secundário
- ROFPR7- Provável dificuldade no acesso ao Ensino Superior
- ROFPR8- Obter um grau académico para prosseguir os estudos

FACTORES

- ACTVPRM- Actividade profissional da Mãe
- CURSPREF- Curso preferido antes da opção
- HABEM- Habilitações da Mãe
- HABEP- Habilitações do Pai
- INFSPRF- Informação sobre as saídas profissionais
- POSCUR1- Continuar a estudar na mesma área
- POSCUR3- Trabalhar e continuar a estudar na mesma área
- POSCUR4- Trabalhar e continuar a estudar noutra área
- POSCUR5 - Trabalhar

ESTATÍSTICAS

- β - Coeficiente de Correlação Parcial
- t- Teste de hipóteses (coeficientes de regressão individuais)
- Prob. t- Probabilidade (nível de significância)
- R- Coeficiente de Correlação Múltipla
- R²- Coeficiente de Determinação Múltipla
- GL- Graus de liberdade
- F- Teste de hipóteses (coeficientes de correlação múltipla)
- Prob. F- Probabilidade (nível de significância)

A razão *obter diploma que facilite a entrada no mercado de trabalho* (ROFPR1) está associada, em termos globais, de forma significativa (F = 9.417; gl= 3,54; p= 0.0000) e moderada (R= 0.58607), com três dos factores considerados; (1) *aspiração de trabalhar* (POSCUR5), que tem o maior impacto positivo, (2) *aspiração de trabalhar e*

continuar a estudar noutra área (POSCUR4), que tem o maior impacto negativo, e (3) *habilitações do pai* (HABEP), que também tem impacto negativo, como indica a equação de regressão.

$$\text{ROFPR1} = 4.049625 + 0.431441 (\text{POSCUR5}) - 0.286522 (\text{POSCUR4}) - 0.232847 (\text{HABEP})$$

De acordo com a equação, pode dizer-se que a razão *obter diploma que facilite a entrada no mercado de trabalho* tende a ser indicada, para justificar a opção pela formação profissional, pelos jovens que aspiram a *trabalhar* logo após terminar o curso, que não pretendem conciliar o *trabalho com a continuação dos estudos noutra área* e cujos pais detêm *habilitações* de nível mais baixo.

Acrescente-se que, pelo menos, 34% da variação desta razão ($R^2=0.34348$) é explicada pelo efeito destas três variáveis.

Os três factores, isoladamente, estão também significativamente associados à razão considerada. A *aspiração de trabalhar* após o curso foi a primeira variável a ser incluída na análise e é a que mais contribui para explicar a variação desta razão ($\beta= 0.431441$), ou seja, o acréscimo de uma unidade na intensidade da *aspiração de trabalhar* após terminar o curso provoca o aumento de 0.43 unidades na indicação da razão *obter um diploma que facilite a entrada no mercado de trabalho* para justificar a opção pela formação profissional. Desta relação parece poder concluir-se que, os jovens que aspiram a trabalhar logo após o curso tendem a justificar a sua opção com base na razão de adquirir uma certificação que facilite a sua integração no mercado de trabalho.

Por outro lado, cada alteração de uma unidade na *aspiração de trabalhar e continuar a estudar noutra área* provoca um decréscimo de 0.29 unidades na indicação da razão *obter um diploma que facilite a entrada no mercado de trabalho* ($\beta= -0.286522$). Parece poder concluir-se daqui que os jovens que pretendem continuar a estudar noutra área, ainda que pretendam também trabalhar, tendem a atribuir menor valor à obtenção de um diploma que facilite a sua entrada no mercado de trabalho. Da mesma forma, a alteração de uma unidade no factor *habilitações do pai* provoca um

decréscimo em 23% na indicação de *obter o diploma que facilite a entrada no mercado de trabalho* para justificar a opção ($\beta = -0.232847$). Desta relação parece poder concluir-se que os jovens, cujos pais detêm uma habilitação mais elevada, tendem a não indicar esta razão para justificar a sua opção e, pelo contrário, a razão tende a ser indicada pelos jovens, cujos pais têm habilitação relativamente mais baixa.

Refira-se que os outros factores considerados (1) *actividade profissional da mãe* (ACTVPRM), (2) *actividade profissional do pai* (ACVTPRP), (3) *anos de retenção no ensino básico* (ARETENEB), (4) *curso preferido* (CURSPREF), (5) *habilitação da mãe* (HABEM), (6) *informação sobre as saídas profissionais dos cursos* (INFSPRF), (7) *continuar a estudar na mesma área* (POSCUR1), (8) *continuar a estudar noutra área* (POSCUR2), (9) *trabalhar e estudar na mesma área* (POSCUR3), (10) *profissão desejada* (PROFDESE) aparentam não estar associados, ou ter uma associação mínima, com a indicação desta razão, uma vez que não foram introduzidos na análise de regressão. Isto significa, portanto, que os referidos factores não influenciaram tanto os jovens a indicar a razão *obter de um diploma que facilite a entrada no mercado de trabalho* para justificar a sua opção.

A razão *gostar do curso* (ROFPR2) está associada, em termos globais, de forma significativa ($F=6.900$; $GL=3,54$; $p=0.0005$) e moderada ($R=0.52643$), com três dos factores considerados; (1) *aspiração de continuar a estudar na mesma área* (POSCUR1), que tem o maior impacto positivo, (2) *informação sobre as saídas profissionais dos cursos* (INFSPRF), também com impacto positivo, e (3) *curso preferido* (CURSPREF), que tem impacto negativo, como indica a equação de regressão.

$$\text{ROFPR2} = 2.788245 + 0.405507 (\text{POSCUR1}) + 0.252868 (\text{INFSPRF}) - 0.268493 (\text{CURSPREF})$$

De acordo com a equação, pode dizer-se que a razão *gostar do curso* tende a ser indicada, para justificar a opção pela formação profissional, pelos jovens que aspiram a

continuar a estudar na mesma área após terminar o curso, que estão informados acerca das saídas profissionais dos cursos e que não mostram preferência por outro curso.

Acrescente-se que a percentagem da variação da *razão*² explicada pelo efeito destes factores é relativamente baixa, apenas de 28% ($R^2=0.27713$).

Cada um dos factores, isoladamente, está, significativamente associado à *razão* considerada. A maior contribuição para a explicação da variação da *razão*² é dada pela variável *aspiração de continuar a estudar na mesma área*, primeira variável a ser incluída na análise, e que, após ser afectada pela correlação com as outras duas variáveis incluídas na análise, apresenta o maior coeficiente de correlação parcial. Ou seja, o acréscimo de uma unidade na intensidade da *aspiração de continuar a estudar na mesma área* provoca o aumento de 0.40 unidades na indicação da *razão gostar do curso* como justificação para da opção ($\beta= 0.405507$). Desta relação parece poder concluir-se que, o facto dos jovens pretenderem continuar a estudar, para aprofundar conhecimentos, na mesma área do curso que agora frequentam, leva-os a considerar a hipótese de que o gosto pelo curso determinou, de certo modo, a sua opção de seguir a via profissional.

Da mesma forma, a indicação da *razão*² para justificar a opção sofre um acréscimo de em 0.25 unidades ($\beta= 0.252868$) pelo aumento de cada unidade na *informação sobre as saídas profissionais*. Isto parece significar que a informação que têm sobre as saídas profissionais leva os jovens a indicar o gosto pelo curso para justificar a sua opção.

Por outro lado, a alteração de uma unidade na sua *preferência por outro tipo de curso* provoca o decréscimo de 0.27 unidades na tendência para justificar a sua opção com base no gosto pelo curso ($\beta= 0.268493$). Desta relação parece poder concluir-se que os jovens que preferiam outro tipo de curso tendem a não indicar o gosto pelo curso para justificar a sua opção.

Refira-se que os outros factores considerados¹³ (1) ACTVPRM, (2) ACTVPRP, (3) ARETENE, (4) HABEM, (5) HABEP, (6) POSCUR2, (7) POSCUR3, (8) POSCUR4, (9) POSCUR5, (10) PROFDESE aparentam não estar associados, ou têm

¹³ (1) Actividade profissional do pai (ACTVPRP), (2) actividade profissional da mãe (ACTVPRM), (3) anos de retenção no E.B. (ARETENE), (4) habilitação do pai (HABEP), (5) habilitação da mãe (HABEM), (6) aspirações pós-curso (POSCUR 1, 2, 3, 4 e 5), (7) profissão desejada (PROFDESE).

associação mínima, com a *razão*², uma vez que não foram introduzidos na análise de regressão. Isto parece significar que esses factores não terão tanta influência na indicação da *razão*² *gostar do curso* como justificação da opção pela via profissional.

A *razão* *dificuldades económicas para prosseguir os estudos por outra via* (ROFPR3), em termos globais, apresenta uma associação significativa ($F= 9.10192$; $gl= 1,56$; $p= 0.0038$), considerada entre baixa e moderada ($R= 0.37391$), com um dos factores considerados (1) *aspiração de trabalhar* (POSCUR5), que tem impacto positivo, como indica a equação de regressão.

$$\text{ROFPR3} = 0.967773 + 0.373912 (\text{POSCUR5})$$

De acordo com a equação, pode dizer-se que a *razão*³ *dificuldades económicas para prosseguir os estudos por outra via* tende a ser indicada, para justificar a opção pela formação profissional, pelos jovens que aspiram a trabalhar após terminar o curso.

Acrescente-se que a percentagem da variação da *razão*³ explicada pelo efeito deste factor é baixa, apenas de 14% ($R^2=0.13981$). Contudo, o coeficiente de correlação parcial da variável *aspiração de trabalhar* após o curso sugere uma associação considerada entre moderada e baixa com a *razão*³, ou seja, o aumento de uma unidade na intensidade da *aspiração de trabalhar* provoca o aumento de 0.37 unidades na indicação da *razão*³ para justificar a opção pela via profissional ($\beta= 0.373912$). Desta relação parece poder concluir-se que, os jovens com *aspiração a trabalhar* logo após o curso tendem a justificar a sua escolha com base nas *dificuldades económicas para prosseguir os estudos por outra via*.

Saliente-se que este resultado parece evidenciar alguma contradição em relação à percepção dos jovens, uma vez que, de acordo com a análise descritiva univariada, esta *razão* foi considerada pouco ajustada às razões que motivaram a maior parte deles a optar pela formação profissional. Mais concretamente, apenas, 13,8% dos jovens considerou que esta *razão* se aplicava e 1,7% que se aplicava muito para justificar a sua

opção. Nenhum dos jovens a considerou totalmente aplicável para justificar a sua opção pela formação profissional.

De referir que os outros factores considerados¹⁴, uma vez que não foram introduzidos na análise de regressão, aparentam não estar associados, ou ter uma associação mínima, com a *razão*³, pelo que, esses factores não terão influenciado tanto os jovens na indicação desta razão para justificar a sua opção.

A razão *influência da família ou amigos* (ROFPR4), aparenta não estar associada, ou ter associação mínima com todos os outros factores considerados (1) ACTVPRM, (2) ACTVPRP, (3) ARETENE, (4) CURSPREF, (5) HABEM, (6) HABEP, (7) INFSPRF, (8) POSCUR1, (9) POSCUR2, (10) POSCUR3, (11) POSCUR4, (12) POSCUR5, (13) PROFDESE, uma vez que nenhum deles foi introduzido na análise de regressão. Isto parece significar que esses factores não tiveram tanta influência na indicação desta razão para justificar a opção escolar dos jovens pela via profissional.

De salientar que, de acordo com a análise descritiva univariada das razões, esta razão foi considerada pouco ajustada às razões que motivaram um grande número de jovens a optar pela formação profissional. Mais explicitamente, 34.5% dos jovens considerou que esta razão não se aplicava para justificar a sua opção e 25.9% que se aplicava pouco.

A razão *maus resultados escolares nos estudos anteriores* (ROFPR5) apresenta, em termos globais, uma associação significativa ($F= 5.15023$; $gl= 1,56$; $p= 0.0271$), embora relativamente baixa ($R= 0.29021$), com o factor *aspiração de trabalhar e continuar a estudar na mesma área* (POSCUR3), que tem um impacto positivo sobre esta razão, como indica a equação de regressão.

$$\text{ROFPR5} = 1.259086 + 0.290211 (\text{POSCUR3})$$

¹⁴ ACTVPRM, ACTVPRP, ARETENE, CURSPREF, HABEM, HABEP, INFSPRF, POSCUR1, POSCUR2, POSCUR3, POSCUR4, POSCUR5, PROFDESE.

De acordo com a equação, pode dizer-se que a razão *5* *maus resultados escolares nos estudos anteriores* tende a ser indicada, para justificar a opção pela formação profissional, pelos jovens que aspiram a trabalhar e continuar a estudar na mesma área.

Acrescente-se que a percentagem da variação da razão *5* *explicada pelo efeito desta variável* é muito baixa, apenas de 8% ($R^2 = 0.08422$), pelo que, a variação desta razão se ficará a dever a outras variáveis não consideradas no estudo.

A *aspiração de trabalhar e continuar a estudar na mesma área* após o curso está significativamente associada, de forma moderada, à razão *5*, ou seja, o acréscimo de uma unidade na intensidade da *aspiração de trabalhar e estudar na mesma área* provoca um aumento de 0.37 unidades na indicação da razão *5* *maus resultados escolares anteriores* ($\beta = 0.373912$). Isto parece significar que os jovens que desejam conciliar um trabalho com o prosseguimento dos estudos na mesma área tendem, de certo modo, a justificar a sua opção pela via profissional com base nos resultados escolares anteriores.

De salientar que, de acordo com a análise descritiva univariada das razões, esta razão foi considerada pouco ajustada às razões que motivaram a maior parte dos jovens a optar pela formação profissional. Mais explicitamente, 44.8% deles considerou que esta razão não se aplicava para justificar a sua opção e 27.6% que se aplicava pouco.

Refira-se que os outros factores considerados, uma vez que não foram introduzidos na análise de regressão, aparentam não estar associados, ou ter uma associação mínima com a razão considerada, pelo que, esses factores não terão influenciado tanto os jovens na indicação desta razão para justificar a sua opção.

A razão *obter equivalência ao ensino secundário* (ROFPR6) está associada, em termos globais, de forma significativa ($F= 5.50309$; $gl= 3,54$; $p= 0.0023$) e moderada ($R= 0.48388$), aos factores (1) *aspiração de trabalhar* (POSCUR5), que tem impacto positivo, (2) *informação sobre as saídas profissionais dos cursos* (INFSPRF), e (3) *habilitações da mãe* (HABEM), que tem impacto positivo, como indica a equação de regressão.

$$\text{ROFPR6} = 2.289060 + 0.273494 (\text{POSCUR5}) - 0.280373 (\text{INFSPRF}) + 0.274812 (\text{HABEM})$$

De acordo com a equação, pode dizer-se que a razão *obter equivalência ao ensino secundário* tende a ser indicada, para justificar a opção pela formação profissional, pelos jovens que aspiram a trabalhar após o curso, que não estão informados sobre as saídas profissionais e cujas mães detêm uma profissão de nível mais elevado.

Acrescente-se que o efeito destes factores sobre a razão é significativo, embora baixo, uma vez que só explica 23% da variação da razão ($R^2 = 0.23414$).

Os três factores, isoladamente, estão significativamente associados à razão considerada. A *aspiração de trabalhar* após o curso apresenta um coeficiente de correlação parcial ($\beta = 0.273494$) que sugere uma associação baixa com a razão considerada, ou seja, o acréscimo de uma unidade na intensidade da *aspiração de trabalhar* logo após o curso provoca um aumento de 0,27 unidades na indicação de *obter equivalência ao ensino secundário*. Isto parece significar que os jovens que aspiram a trabalhar logo após o curso tendem, de certa forma, a indicar a obtenção da equivalência ao ensino secundário para justificar a sua opção pela via profissional.

Por outro lado, a indicação desta razão sofre um decréscimo em 0.28 unidades ($\beta = -0.280373$) por cada unidade da *informação sobre as saídas profissionais dos cursos*. Isto parece significar que, face à informação sobre as saídas profissionais dos cursos, a indicação da equivalência ao ensino secundário perde um pouco o significado, que em princípio, os jovens lhes podiam ter atribuído.

Por seu lado, pelo aumento de uma unidade no factor *habilitação da mãe* verifica-se, também, um acréscimo de 0.27 na indicação desta razão ($\beta = 0.274812$). Desta relação parece poder concluir-se que os jovens, cujas mães têm habilitação mais elevada, tendem a indicar esta razão para justificar a sua opção. Ao contrário os jovens, cujas mães detêm habilitação relativamente mais baixa, tendem a não indicar esta razão para justificar a sua opção.

Os outros factores considerados, uma vez que não foram introduzidos na análise de regressão, aparentam não estar associados, ou ter uma associação mínima, com esta razão, pelo que não terão influenciado tanto os jovens a indicá-la para justificar a sua opção pela formação profissional.

A razão *provável dificuldade no acesso ao ensino superior* (ROFPR7) está associada, em termos globais, de forma significativa ($F= 4.41202$; $gl= 1,56$; $p= 0.0402$), embora relativamente baixa ($R= 0.027024$), ao factor *aspiração de trabalhar* após o curso (POSCUR5), que tem um impacto positivo, como indica a equação de regressão.

$$\text{Razão7} = 1.839312 + 0.270245 (\text{POSCUR5})$$

De acordo com a equação, pode dizer-se que a razão7 *provável dificuldade no acesso ao ensino superior* tende a ser indicada, para justificar a opção pela formação profissional, pelos jovens que aspiram a trabalhar imediatamente após o curso.

Acrescente-se que a percentagem da variação na razão7 explicada por este factor ($R^2= 0.07303$) é muito baixa, apenas de 7%, pelo que, haverá outras variáveis e/ou causas associadas à variação desta razão.

A *aspiração de trabalhar* apresenta também um coeficiente de correlação parcial baixo ($\beta=0.270245$), embora significativo. Ou seja, a tendência para indicar esta razão como justificação da escolha sofre um acréscimo de 0.27 unidades pela alteração de uma unidade na intensidade da aspiração de trabalhar. Parece poder concluir-se daqui que os jovens que aspiram a trabalhar imediatamente após o curso tendem a justificar a sua opção pela via profissional com base na razão *provável dificuldade no acesso ao ensino superior*.

Refira-se que os outros factores considerados, aparentam não estar associados, ou ter uma associação mínima, com a razão considerada, uma vez que não foram introduzidos na análise de regressão. Isto significa, portanto, que esses factores não terão influenciado tanto os jovens a indicar esta razão para justificar a sua opção.

A razão *Obter um grau académico para prosseguir os estudos* (ROFPR8) está associada, em termos globais, de forma altamente significativa ($F= 12.28332$; $gl= 2,56$; $p= 0.0000$) e moderada ($R= 0.055566$) com dois factores (1) aspiração de *trabalhar* (POSCUR5), que tem o maior impacto negativo e (2) *actividade profissional do pai* (ACTVPRP), que também tem impacto negativo, como indica a equação de regresso.

$$\text{ROFPR8} = 5.637775 - 0.483787 (\text{POSCUR5}) - 0,273012 (\text{ACTVPRP})$$

De acordo com a equação, pode dizer-se que a razão *obter um grau académico para prosseguir os estudos* tende a ser indicada, para justificar a opção pela formação profissional, pelos jovens que não aspiram a trabalhar após o curso, cujas mães têm uma profissão de nível mais elevado.

Acrescente-se que, pelo menos, 31% da variação da razão8 ($R^2= 0.30876$) é explicada pelo efeito destes dois factores.

Os dois factores, isoladamente, estão também significativamente associados à razão considerada.

A *aspiração de trabalhar* após o curso foi a primeira variável a ser incluída na análise e apresenta uma correlação negativa, do tipo moderado, ($\beta= -.483963$) com a razão8. Mais explicitamente, a indicação da razão *obter um grau académico para prosseguir os estudos* sofre o decréscimo de 0.48 unidades pelo aumento de uma unidade na intensidade da *aspiração de trabalhar*.

Da mesma forma, a tendência para indicar esta razão sofre o decréscimo de 0.27 unidades ($\beta= -.273012$) pela alteração de uma unidade na *actividade profissional da mãe*.

Destas relações parece poder concluir-se que, a tendência para justificar a opção pela via profissional com base na obtenção de um grau académico para prosseguir os estudos se colocará mais aos jovens, cujas mães têm uma actividade profissional de nível mais elevado e que não pretendem começar a trabalhar imediatamente após o curso.

Refira-se que os outros factores considerados aparentam não estar associados, ou ter uma associação mínima, com a *razão8*, uma vez que não foram introduzidos na análise de regressão. Isto significa, portanto, que esses factores não terão tido tanta influência na indicação desta razão para justificar a opção dos jovens pela formação profissional.

Face ao conjunto dos resultados da análise das regressões múltiplas, é de referir que todas as correlações analisadas são significativas e que os factores, ou variáveis predictivas, que revelaram associações significativas com as razões consideradas no estudo parecem ter influenciado de forma diversa a percepção dos jovens face às razões da sua opção pela formação profissional e, conseqüentemente, a tendência para justificarem a sua opção com base numa ou noutra das razões.

O quadro seguinte (Quadro V.5) apresenta, de forma sintetizada, as associações detectadas entre as razões e alguns dos factores considerados.

Os factores “aspirações escolares e profissionais pós-curso” (POSCUR) são os que evidenciaram uma maior associação, tanto positiva como negativa, com a indicação das razões que, na percepção dos jovens, justificam a sua opção pela formação profissional, nomeadamente, (POSCUR1) *continuar a estudar na mesma área* (POSCUR3), *trabalhar e continuar a estudar na mesma área* (POSCUR4), *trabalhar e continuar a estudar noutra área* e (POSCUR5) e *trabalhar*.

Saliente-se que, destes factores, é a *aspiração de trabalhar após o curso* (POSCUR5) que mais se destaca pela associação com as razões da opção destes jovens pela formação profissional, nomeadamente, com a ROFPR1-*Obter diploma que facilite a entrada no mercado de trabalho* (0.48), ROFPR3-*Dificuldades económicas para prosseguir os estudos por outra via* (0.37), ROFPR6-*Obter equivalência ao ensino secundário* (0.27), ROFPR7-*Provável dificuldade no acesso ao ensino superior* (0.27), ROFPR8-*Obter um grau académico para prosseguir os estudos* (-0.48). Desta relação parece poder concluir-se que os jovens que aspiram a trabalhar após o curso apresentam uma tendência para justificar a sua opção com base nas razões que estão mais

direccionadas para a concretização dessa aspiração. Ou ainda que os jovens são levados a optar pela via profissional porque pretendem, ou necessitam, começar a trabalhar e esta via, uma vez que está mais direccionada para a atribuição de certificações, lhes dá maiores garantias nesse sentido, e com alguma rapidez, do que a continuação dos estudos pela via formal de ensino.

Quadro V.5 - Síntese das associações positivas e negativas entre cada uma das Razões e os Factores (resultados das análises de regressão múltipla)

+	RAZÕES	-
POSCUR5 (0.43)	ROFPR1 Obter diploma que facilite a entrada no mercado de trabalho	POSCUR4 (-0.29) HABEP (-0.23)
POSCUR1 (0.40) INFSPRF (0.25)	ROFPR2 Gostar do curso	CURSPREF (-0.27)
POSCUR5 (0.37)	ROFPR3 Dificuldades económicas para prosseguir os estudos por outra via	—————
—————	ROFPR4 Influência da família ou amigos	—————
POSCUR3 (0.29)	ROFPR5 Maus resultados escolares nos estudos anteriores	—————
POSCUR5 (0.27) HABEM (0.27)	ROFPR6 Obter equivalência ao Ensino Secundário	INFSPRF (-0.28)
POSCUR5 (0.27)	ROFPR7 Provável dificuldade no acesso ao Ensino Superior	—————
—————	ROFPR8 Obter um grau académico para prosseguir os estudos	POSCUR5 (-0.48) ACTVPRM (-0.27)

Face a estes resultados, e para melhor compreender a associação existente entre as razões e as aspirações escolares e profissionais pós-curso, julgou-se importante analisar o efeito das aspirações escolares e profissionais dos jovens sobre as razões indicadas por eles para justificar a sua opção pela formação profissional. Para o efeito utilizou-se a análise de regressão múltipla, pelo método *stepwise*, tomando agora como variáveis critério (dependentes) as *aspirações pós-curso* e como variáveis predictivas (independentes) as *razões da opção pela formação profissional*.

De acordo com os resultados (Quadro V.6), verificou-se que, excepto a aspiração POSCUR2 *continuar a estudar noutra área*, existe uma associação

significativa entre as aspirações escolares e profissionais pós-curso e algumas das razões da opção pela formação profissional, como a seguir se explicita.

Quadro V.6 - Análise da relação entre as Aspirações Pós-curso e as Razões da opção dos Jovens pela Formação Profissional (Análise de Regressão Múltipla)

ESTATÍSTICAS	β	t	Prob. t	R	R ²	GL	F	Prob. F
ASPIRAÇÕES/RAZÕES								
POSCUR1				0.39021	0.15226	1,56	10.05804	0.0025
ROFPR2	0.390206	3.171	0.025					
POSCUR2								
POSCUR3				0.44553	0.19849	2,55	6.81038	0.0023
ROFPR2	0.338142	2.800	0.0070					
ROFPR5	0.281893	2.334	0.0233					
POSCUR4				0.28306	0.08012	1,56	4.87777	0.0313
ROFPR2	-0.283062	-2.209	0.0313					
POSCUR5				0.68536	0.46972	3,54	15.94423	0.0000
ROFPR1	0.248979	2.352	0.0224					
ROFPR7	0.378743	3.538	0.0008					
ROFPR8	-0.530417	-4.874	0.0000					

LEGENDA:

ASPIRAÇÕES ESCOLARES E PROFISSIONAIS PÓS-CURSO

POSCUR1- Continuar a estudar na mesma área

POSCUR2- Continuar a estudar noutra área

POSCUR3- Trabalhar e continuar a estudar na mesma área

POSCUR4- Trabalhar e continuar a estudar noutra área

POSCUR5- Trabalhar

β - Coeficiente de Correlação Parcial

t- Teste de hipóteses (coeficientes de regressão individuais)

Prob. t- Probabilidade (nível de significância)

R- Coeficiente de Correlação Múltipla

R²- Coeficiente de Determinação Múltipla

GL- Graus de liberdade

F- Teste de hipóteses (coeficientes de correlação múltipla)

Prob. F- Probabilidade (nível de significância)

RAZÕES DA OPÇÃO PELA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

ROFPR1- Obter diploma que facilite a entrada no mercado de trabalho

ROFPR2- Gostar do curso

ROFPR3- Dificuldades económicas para prosseguir os estudos por outra via

ROFPR4- Influência da família ou amigos

ROFPR5- Maus resultados escolares nos estudos anteriores

ROFPR6- Obter equivalência ao Ensino Secundário

ROFPR7- Provável dificuldade no acesso ao Ensino Superior

ROFPR8- Obter um grau académico para prosseguir os estudos

Em termos globais, constatou-se a existência de uma associação significativa (F= 10.05804; gl= 1,56; p=0.002), considerada entre moderada e baixa (R= 0.390206), entre a aspiração de *continuar a estudar na mesma área* (POSCUR1) e a razão *gostar do curso* (ROFPR2), que tem um impacto positivo sobre esta aspiração como indica a equação de regressão.

$$\text{POSCUR1} = 1.290289 + 0.390206 (\text{ROFPR2})$$

De acordo com a equação, pode dizer-se que os jovens que aspiram a continuar a estudar na mesma área tendem a indicar o gosto pelo curso para justificar a sua opção pela formação profissional.

Acrescente-se que o efeito da razão *gostar do curso* explica, apenas, 15% da variação desta aspiração ($R^2 = 0,15226$). Contudo, o coeficiente de correlação parcial é significativo e indica uma associação entre moderada e baixa ($\beta = 0.39021$) entre a razão2 e a aspiração considerada, ou seja, o acréscimo de uma unidade na indicação da razão2 provoca o aumento de 0.39 unidades na intensidade da aspiração de continuar a estudar na mesma área.

Saliente-se que a associação entre esta aspiração de *continuar a estudar na mesma área* e a razão *gostar do curso* foi também detectada no estudo da associação feito anteriormente. O facto de se confirmar esta associação parece significar que os jovens que aspiram a *continuar a estudar na mesma área* tendem a justificar a sua opção pela formação profissional com base no *gosto pelo curso*.

Refira-se que as outras razões não foram incluídas na análise, pelo que, parecem não estar associadas, ou ter associação mínima, com a aspiração considerada. Isto parece significar que a aspiração de seguir os estudos noutra área, após terminar o curso que frequentam, não teve tanta influência na percepção dos jovens e não os levou a indicar essas razões para justificar a sua opção.

Constatou-se que a aspiração de *continuar a estudar noutra área* (POSCUR2) após terminar este curso não está associada, ou tem associação mínima, com as razões consideradas, pois nenhuma delas foi introduzida na análise de regressão efectuada. Isto parece significar que a aspiração de seguir os estudos noutra área não teve influência significativa na percepção dos jovens acerca das razões consideradas, por eles, para justificar a sua opção. Contudo, é de salientar que a análise descritiva univariada das

razões evidenciou que 44.8% dos jovens não ambicionavam seguir um curso profissional.

Para além disso, os jovens apresentaram opiniões diferentes acerca da possibilidade de continuar os estudos noutra área após terminarem o curso que agora frequentam. Verificou-se que, pelo menos, 46.6% deles considera a hipótese de continuar a estudar noutra área, enquanto que para 46.5% essa hipótese parece ser menos viável. Daqui parece poder concluir-se que, apesar de alguns dos jovens aspirarem a continuar a estudar noutra área após terminarem o curso que agora frequentam, essa aspiração não determinou a indicação de uma razão específica que justificasse a sua opção pela via profissional.

No que se refere à aspiração de *trabalhar e continuar a estudar na mesma área* (POSCUR3) constatou-se a existência de uma associação significativa ($F= 6.81038$; $gl= 2,55$; $p= 0.0023$), do tipo moderado ($R= 0.44553$), com duas das razões (1) *gostar do curso* (ROFPR2) e (2) *maus resultados escolares nos estudos anteriores* (ROFPR5), ambas com impacto positivo como indica a equação de regressão.

$$\text{POSCUR3} = 0.656539 + 0.338142 (\text{ROFPR2}) + 0.281893 (\text{ROFPR5})$$

De acordo com a equação, parece pode dizer-se que os jovens que aspiram a *trabalhar e continuar a estudar na mesma área* após terminar o curso que frequentam tendem a justificar a sua opção com base em duas razões, *o gosto que sentem pelo curso* e os *maus resultados escolares nos estudos anteriores*.

Acrescente-se que o efeito destas duas variáveis explica 45% da variação desta aspiração ($R^2= 0.44553$).

As duas razões, isoladamente, estão também significativamente associadas à aspiração considerada.

A razão *gostar do curso* foi a primeira a ser incluída na análise e apresenta uma associação, considerada entre moderada e baixa, com esta aspiração ($\beta= 0.338142$), ou

seja, o acréscimo de uma unidade na indicação da razão² provoca um aumento de 0.34 unidades na intensidade da aspiração de trabalhar e continuar a estudar na mesma área.

A razão⁵ *maus resultados escolares nos estudos anteriores* apresenta uma associação mais baixa com esta aspiração ($\beta = 0.281893$), ou seja, o acréscimo de uma unidade na indicação da razão⁵ provoca um aumento de 0.28 unidades na intensidade da aspiração considerada.

Destas relações parece poder concluir-se que os jovens que aspiram a trabalhar e, simultaneamente, continuar a estudar na mesma área tendem a justificar a sua opção com base nestas duas razões.

Saliente-se que a associação entre a razão⁵ *maus resultados escolares nos estudos anteriores* e a aspiração POSCUR³ de *trabalhar e continuar a estudar na mesma área* já havia sido detectada no estudo da associação efectuado anteriormente. O facto desta associação voltar a ser evidenciada leva a considerar que os jovens que desejam trabalhar e, simultaneamente, prosseguir os estudos na mesma área tendem a justificar a sua opção pela via profissional com base nos resultados escolares anteriores, opção esta que, de certo modo, parece facilitar a concretização das suas aspirações.

Refira-se que as outras razões aparentam não estar associadas, ou ter associação mínima, com a aspiração de trabalhar e continuar a estudar na mesma área após terminar o curso, pelo que, esta aspiração não terá influenciado significativamente os jovens na indicação dessas razões para justificar a sua opção.

Constatou-se que a aspiração de *trabalhar e continuar a estudar noutra área* (POSCUR⁴) após terminar o curso apresenta uma associação significativa ($F = 4.87777$; $gl = 1,56$; $p = 0.0313$), embora relativamente baixa ($R = 0.283062$), com a razão² *gostar do curso*, que tem um impacto negativo sobre a aspiração considerada, como indica a equação de regressão.

$$\text{POSCUR4} = 3.823744 - 0.283062 (\text{ROFPR2})$$

De acordo com a equação parece pode dizer-se que os jovens que aspiram a trabalhar e que pretendem, simultaneamente, prosseguir os estudos noutra área tendem a não indicar a razão *gostar do curso* para justificar a sua opção.

Acrescente-se que o efeito desta variável, apenas, explica 8% da variação da aspiração considerada ($R^2 = 0.08012$), pelo que, haverá outras variáveis, não consideradas, que explicam a variação da aspiração de trabalhar e prosseguir os estudos noutra área. Contudo, o coeficiente de correlação parcial indica uma associação significativa, embora baixa e negativa, com a aspiração ($\beta = -0.283062$). Ou seja, a alteração de uma unidade na indicação desta razão para justificar a opção provoca o decréscimo de 0.28 unidades na *aspiração de trabalhar e prosseguir os estudos noutra área*. Isto parece significar que os jovens que gostam do curso, ainda que aspirem a trabalhar e continuar a estudar, não pretendem mudar de área.

Refira-se que esta associação não foi detectada no estudo anterior e que, apenas, foi detectada uma associação baixa e negativa ($\beta = -0.29$) entre esta aspiração (POSCUR4) e a indicação da razão *obter diploma que facilite a entrada no mercado de trabalho* (ROFPR1).

De salientar que a análise descritiva univariada das aspirações pós-curso evidenciou que, pelo menos, 52.7% dos jovens considera a hipótese de prosseguir os estudos noutra área após terminar este curso.

As outras razões aparentam não estar associadas, ou ter associação mínima, com esta aspiração, uma vez que não foram introduzidas na análise de regressão. Isto parece significar que esta aspiração não teve tanta influência sobre a percepção dos jovens no momento de indicar as razões que justificam a sua opção pela via profissional.

Constatou-se a existência de uma associação altamente significativa ($F = 15.94423$; $gl = 3,54$; $p = 0.0000$), considerada entre moderada e forte ($R = 0.68536$), entre a aspiração de *trabalhar* (POSCUR5) após o curso e três das razões. As duas primeiras apresentam um impacto positivo sobre esta aspiração (1) *obter um diploma que facilite a entrada no mundo do trabalho* (ROFPR1), (2) *provável dificuldade no acesso ao*

ensino superior (ROFPR7) e a terceira variável (3) *obter um grau académico para prosseguir os estudos* (ROFPR8), apresenta um impacto negativo, como indica a equação de regressão.

$$\text{POSCUR5} = 2.951627 + 0.248979 (\text{ROFPR1}) + 0.378743 (\text{ROFPR7}) - 0.530417 (\text{ROFPR8})$$

De acordo com a equação parece poder dizer-se que, os jovens que aspiram a trabalhar imediatamente após terminarem o curso são levados, por um lado, a indicar a razão1 *obter diploma que facilite a entrada no mercado* e a razão7 *obter equivalência ao ensino secundário*, uma vez que estas duas razões são as que parecem mais direccionadas para a concretização dessa aspiração, e por outro lado, tendem a não indicar a razão 8 *obter um grau académico para prosseguir os estudos*, uma vez que esta razão parece estar direccionada a continuação dos estudos.

Acrescente-se que o efeito destas variáveis explica 47% da variação da aspiração de *trabalhar* ($R^2 = 0.46972$).

As três variáveis, isoladamente, estão também significativamente associadas à aspiração considerada.

A razão8 *obter um grau académico para prosseguir os estudos* foi a primeira a ser incluída na análise e apresenta uma associação negativa, do tipo moderado, com a aspiração considerada, ou seja, a alteração de uma unidade na indicação da razão8 provoca um decréscimo de 0.53 unidades na aspiração de *trabalhar* ($\beta = -0.530417$). Desta relação parece poder concluir-se que, quanto mais intensa for a aspiração de trabalhar, menos os jovens indicarão esta razão para justificar a sua opção pela via profissional.

Por seu lado, o acréscimo de uma unidade na indicação da razão7 *provável dificuldade no acesso ao ensino superior* ($\beta = 0.378743$) provoca o aumento de 0.38 unidades na aspiração de trabalhar. Isto parece significar que os jovens que pretendem trabalhar, provavelmente os que tiveram um percurso escolar mais acidentado, consideram difícil o acesso ao ensino superior e tendem, por isso, a indicar esta razão

para justificar a sua opção pela via profissional, por ela parecer mais direccionada para a concretização dessa aspiração.

A razão *1 obter um diploma que facilite a entrada no mercado de trabalho* foi a última a ser incluída na análise e apresenta uma associação, embora fraca, com a aspiração considerada ($\beta = 0.2489794$, ou seja, o acréscimo de uma unidade na razão *1* provoca um aumento de 0.25 unidades na aspiração de *trabalhar*). Isto parece significar que os jovens que aspiram a trabalhar tendem a indicar esta razão para justificar a sua opção, uma vez que ela vai de encontro à sua aspiração.

Saliente-se que a associação entre a aspiração de trabalhar (POSCUR5) e as razões 1, 7 e 8 foi detectada no estudo feito anteriormente, sendo este o factor que mais se evidenciou pela associação, tanto positiva como negativa, com cinco (1, 3, 6, 7, 8), das oito razões consideradas no estudo como adequadas para justificar a opção dos jovens pela formação profissional. Estes resultados parecem, pois, confirmar que a *aspiração de trabalhar* teve maior influência sobre a percepção destes jovens acerca das possíveis razões da sua opção pela formação profissional.

Refira-se que as outras razões aparentam não estar associadas, ou ter associação mínima, com a aspiração considerada, pelo que, essa aspiração não terá influenciado tanto os jovens a indicá-las para justificar a sua opção.

Parece poder concluir-se que, globalmente, os resultados do estudo da associação entre as aspirações pós-curso e as razões vão no mesmo sentido, ou parecem confirmar, os obtidos na primeira fase do estudo da associação, que visou identificar os factores com maior influência sobre as razões.

A aspiração de trabalhar após o curso foi o factor que mais se destacou pela associação que evidenciou com as razões consideradas. Desta relação parece poder concluir-se que a maior parte destes jovens optou pela formação profissional por desejar, ou necessitar, adquirir uma qualificação que possibilite a sua entrada no mundo do trabalho e, provavelmente, a sua opção recaiu na via profissional por ser a que mais rapidamente lhe podia proporcionar a concretização desse desejo ou necessidade.

O conjunto dos resultados das análises de regressão evidenciaram que das razões consideradas no estudo, a razão *Influência da família ou amigos* é a única que aparenta não estar associada, ou ter associação mínima, com os factores considerados. Este facto parece indicar que os jovens atribuíram um menor significado a esta razão, não a indicando por considerarem que ela não justificava a sua opção pela formação profissional, como já parecia indicar a análise descritiva univariada das razões, uma vez que 79.3% deles considerou que a razão não se aplicava, ou aplicava-se pouco, para justificar a sua opção pela formação profissional.

Três das razões apresentam associações com um factor isolado. São elas, a razão³ *dificuldades económicas para prosseguir os estudos por outra via*, a razão⁵ *maus resultados escolares nos estudos anteriores* e a razão⁷ *provável dificuldade no acesso ao ensino superior*, que apresentam associações relativamente baixas, ainda que sejam significativas, apenas com um factor isolado. Respectivamente, razão³ com a aspiração pós-curso⁵ de *trabalhar* (0.37), a razão⁵ com a aspiração pós-curso³ *continuar a estudar na mesma área* (0.29) e a razão⁷ com aspiração pós-curso⁵ de *trabalhar* (0.27).

De referir que, na análise descritiva univariada das razões era perceptível que os jovens consideravam estas razões pouco ajustadas às razões reais que terão motivado a sua opção. Mais explicitamente, a maior parte dos jovens considerou, em especial, que as razões 3 e 5 não se aplicavam, ou que se aplicavam pouco, para justificar a sua opção, respectivamente, 79.3% em relação às dificuldades económicas para prosseguir os estudos por outra via (ROFPR3) e 72.4% em relação aos maus resultados escolares nos estudos anteriores (ROFPR5). Em relação à razão⁷ *provável dificuldade no acesso ao ensino superior*, 46.5% também considerou que esta razão não se aplicava, ou aplicava-se pouco, para justificar a sua opção.

As outras razões (ROFPR1, ROFPR2, ROFPR6 e ROFPR8), apresentam associações moderadas com as aspirações pós-curso (POSCUR5, POSCUR4, POSCUR1) e também com alguns dos outros factores considerados (HABEP, INFSPRF, CURSPREF, HABEM, ACTVPRM).

A análise descritiva univariada das razões também evidenciou que a maioria dos jovens considerou mais ajustadas para justificar a sua opção foram as razões 1, 2, 6 e 8. Mais explicitamente, 81.1% dos alunos considerou que a razão1 *obter um diploma que facilite a entrada no mundo do trabalho* se ajustava às suas razões da opção; 84.6% dos alunos teve opinião idêntica em relação à razão2 *gostar do curso*; 79.4% dos alunos também considerou ajustada à sua situação a razão6 *obter equivalência ao ensino secundário* e 60,3% dos alunos considerou, de igual forma, a razão8 *obter um grau académico para prosseguir os estudos*.

Os dois quadros seguintes (V.7 e V.8) apresentam uma síntese das associações, positivas e negativas, detectadas entre as Razões e as Aspirações pós-curso.

Quadro V. 7- Associação positiva entre as Razões e as Aspirações pós-curso

RAZÕES DA OPÇÃO	ASPIRAÇÕES PÓS-CURSO
ROFPR1 Obter diploma que facilite a entrada no mercado de trabalho	POSCUR5 (0.43) Trabalhar
ROFPR2 Gostar do curso	POSCUR1 (0.40) Continuar a estudar na mesma área
ROFPR3 Dificuldades económicas para prosseguir os estudos por outra via	POSCUR5 (0.37) Trabalhar
ROFPR5 Maus resultados escolares nos estudos anteriores	POSCUR3 (0.29) Trabalhar e continuar a estudar na mesma área
ROFPR6 Obter equivalência ao ensino secundário	POSCUR5 (0.27) Trabalhar
ROFPR7 Provável dificuldade no acesso ao ensino superior	POSCUR5 (0.27) Trabalhar

O quadro V.7 evidencia as associações positivas entre as Razões e as Aspirações pós-curso eO quad permite verificar que a aspiração de trabalhar (POSCUR5) se destaca pela associação que estabelece com quatro das razões (1, 3, 6, 7).

Quadro V. 8- Associação negativa entre as Razões e as Aspirações pós-curso

Quadro V.8- Associação negativa entre as Razões e as Aspirações pós-curso

RAZÕES DA OPÇÃO	ASPIRAÇÕES PÓS-CURSO
ROFPR1 Obter diploma que facilite a entrada no mercado de trabalho	POSCUR4 (-0.29) Trabalhar e continuar a estudar noutra área
ROFPR8 Obter um grau académico para prosseguir os estudos	POSCUR5 (-0.48) Trabalhar

O quadro V.8 evidencia as associações negativas entre as Razões e as Aspirações pós-curso. Também aqui a aspiração de trabalhar se destaca pela associação negativa com uma das razões.

Face ao conjunto dos resultados, como resposta ao primeiro objectivo pode dizer-se que a opção destes jovens pela formação profissional parece não ser motivada apenas por uma razão isolada, mas por um conjunto de razões, das quais se salientam as aspirações escolares e profissionais que os jovens visam concretizar através da via profissional, nomeadamente, trabalhar, continuar a estudar, ou conciliar a continuação dos estudos com um trabalho.

São também de referir, a influência das habilitações do pai e da actividade profissional da mãe, da informação sobre as saídas profissionais dos cursos e das ambições e preferências dos jovens relativamente aos cursos. Parece poder dizer-se que estes factores tendem a influenciar a opção escolar dos jovens, podendo levá-los a reformular as suas ambições/aspirações escolares e profissionais.

Uma conjectura possível é a de que as razões variam de acordo com as aspirações escolares e profissionais de cada um, com as experiências escolares anteriores, com as situações familiares e sociais e com as alternativas de formação disponíveis.

Outra possível conjectura é a de que a maioria destes jovens terá optado pela formação profissional inicial por esta parecer mais atractiva, uma vez que, para além de lhes garantir a equivalência ao sistema regular de ensino e, dessa forma, a possível progressão dos estudos, lhes possibilitar uma mais rápida certificação e, consequentemente, a sua possível integração no mercado de trabalho.

5.2. A Satisfação dos Jovens face ao Tipo de Formação e Curso Escolhidos

O segundo objectivo do estudo visou investigar o grau de satisfação dos jovens face ao tipo de formação e curso escolhidos e face às suas aspirações escolares e profissionais. Para o efeito, utilizou-se à análise descritiva univariada das variáveis relevantes, dos dados dos jovens e dos professores, e efectuou-se uma análise de regressão múltipla para averiguar a relação existente entre a satisfação e as variáveis consideradas relevantes, conhecer a magnitude e direcção da relação e a capacidade explicativa dessas variáveis relativamente à satisfação dos alunos.

A satisfação foi considerada variável critério (dependente) e como variáveis predictivas ou independentes consideraram-se as seguintes: (1) adequação da formação ao desempenho da actividade profissional, (2) nível de conhecimentos e competências já adquiridos, (3) sucesso obtido até ao momento, (4) expectativas sobre o curso, (5) incentivos recebidos, (6) motivação sentida, (7) informações sobre as saídas profissionais dos cursos, (8) aspirações escolares e profissionais pós-curso, (9) satisfação com a futura profissão.

De acordo com os resultados da análise descritiva univariada, a maior parte dos jovens (82,8%)¹⁵ parece estar satisfeito com o curso que frequenta.

A satisfação dos jovens parece estar relacionada com diversos factores, nomeadamente, com o *nível de sucesso obtido até ao momento*, que 65,5% deles considera médio e 34,5% considera bom; com o *nível de conhecimentos e competências adquiridos*, considerado médio por 53,4% dos jovens e bom por 39,7%.

No que respeita aos incentivos recebidos, a maior parte dos jovens considera ter recebido um significativo *incentivo* dos *amigos* (85%), dos *colegas* (81,8%), dos *professores* (76%) e dos *pais* (74%).

¹⁵ A percentagem refere-se às respostas das categorias: Satisfeito (50%), Muito satisfeito (20,7%) e Totalmente satisfeito (12,1%).

Os jovens parecem, também, estar motivados para continuar o curso que estão a frequentar, uma vez que, 37,9% considera estar motivado, 24,1% muito motivado e 24,1% totalmente motivado.

Constatou-se, também, que a maior parte deles (93,1%)¹⁶ considera que a formação que está a receber é adequada ao desempenho da actividade profissional, que o curso corresponde às suas expectativas (79,3%)¹⁷ e revelam satisfação face à futura profissão (89,6%)¹⁸.

Na sequência destes resultados, para averiguar a relação existente entre a satisfação dos jovens e os factores atrás mencionados, realizou-se uma análise de regressão em que a variável *satisfação com o curso*, considerada dependente, assumiu o papel de variável critério e as variáveis consideradas independentes assumiram o papel de predictivas. Foram consideradas independentes as variáveis: (1) *a adequação da formação ao desempenho da actividade profissional* (ADFORM), (2) *o nível de conhecimentos e competências adquiridos até ao momento* (CONHCOMP), (3) *as expectativas sobre o curso* (EXPCTCUR), (4) *as pessoas que têm incentivado* (INCENT1-pais, INCENT2-amigos, INCENT3-colegas, INCENT4-professores), (5) *a informação sobre as saídas profissionais dos cursos* (INFSPRF), (6) *motivação para continuar o curso* (MOTIVCUR), (7) *as aspirações escolares e profissionais pós-curso* (POSCUR1, POSCUR2, POSCUR3, POSCUR4, POSCUR4), (8) *o grau de satisfação com a futura profissão* (SATISFPR) e (9) *o nível de sucesso obtido até ao momento* (SUCES).

De referir que a análise de regressão múltipla foi efectuada com base no procedimento por etapas, ou método *stepwise*, que inclui as variáveis na análise tendo em conta a sua contribuição para a explicação da variável dependente, o que permite conhecer a sequência em que as variáveis entram na equação.

¹⁶ A percentagem refere-se às respostas das categorias: Adequada (55,2%), Muito adequada (24,1%) e Totalmente adequada (13,8%).

¹⁷ A percentagem refere-se às respostas das categorias: Corresponde (51,7%), Corresponde muito (15,5%) e Corresponde totalmente (12,1%).

¹⁸ A percentagem refere-se às respostas das categorias: Satisfeito (53,4%), Muito satisfeito (24,1%) e Totalmente satisfeito (12,1%).

O quadro seguinte (Quadro V.9) apresenta os resultados obtidos na análise de regressão múltipla.

Quadro V. 9 - Análise da relação entre o conjunto das variáveis independentes e a Satisfação dos Jovens com o Tipo de Formação e Curso Escolhidos (Regressão Múltipla)

ESTATÍSTICAS	β	t	Prob. t	R	R ²	GI	F	Prob. F
INDICADORES								
EXPCTCUR	0.634295	6.640	0.0000	0.74748	0.55873	3,54	22.79109	0.0000
POSCURS	-0.237143	-2.596	0.0121					
SATISFPR	0.214457	2.255	0.0282					

LEGENDA:

EXPCTCUR- Expectativas em relação ao curso
 POSCUR5- Aspiração de trabalhar após o curso
 SATISFPR- Satisfação com a futura profissão

ESTATÍSTICAS

β - Coeficiente de Correlação Parcial
 t- Teste de hipóteses (coeficientes de regressão individuais)
 Prob. t- Probabilidade (nível de significância)
 R- Coeficiente de Correlação Múltipla
 R²- Coeficiente de Determinação Múltipla
 F- Teste de hipóteses (coeficientes de correlação múltipla)
 Prob.- Probabilidade (nível de significância)

Constatou-se, em termos globais, a existência de uma associação altamente significativa (F= 22.79109; gl= 3,54; p= 0.0000) e relativamente elevada (R= 0.74748), entre a *satisfação dos jovens* e três dos factores considerados.

As variáveis que parecem explicar a variação da *satisfação* dos jovens são: (1) *expectativas acerca do curso* (EXPCTCUR), que tem um impacto positivo sobre a satisfação, (2) *aspiração pós-curso de trabalhar* (POSCURS), com impacto negativo, e (3) *satisfação com a futura profissão* (SATISFPR), que tem um impacto positivo, como indica a equação de regressão.

$$\text{SATISFAÇÃO-CURSO} = 0.940989 + 0.634295 \text{ EXPCTCUR} - 0.237143 \text{ POSCUR5} + 0.214457 \text{ SATISFPR}$$

Acrescente-se que, pelo menos, 56% (R²= 0.55873) da variação da *satisfação* é explicada pelo efeito destas três variáveis.

As três variáveis, isoladamente, estão também significativamente associadas à *satisfação*, no entanto, a variável *expectativas sobre o curso* é a que apresenta o maior

coeficiente de correlação parcial ($\beta = 0.634295$), foi a primeira variável a ser incluída na análise e, apesar de ser afectada pela correlação com as outras variáveis, manteve uma associação considerada entre moderada e forte. Ou seja, o acréscimo de uma unidade no nível de expectativas provoca o aumento de 0.63 unidades na satisfação os alunos. Desta relação parece poder concluir-se que existe uma relação positiva entre os níveis de expectativas dos alunos o curso e o tipo de formação escolhido, isto é, o curso e o tipo de formação parecem corresponder ao que eles esperavam quando tomaram a sua opção.

Por outro lado, a *aspiração de trabalhar após o curso* (POSCUR5) apresenta um coeficiente de correlação parcial negativo e relativamente baixo ($\beta = -.237143$), ou seja, o aumento de uma unidade na intensidade da *aspiração de trabalhar* imediatamente a seguir ao curso provoca um decréscimo de 0.24 unidades na satisfação dos jovens. Isto parece significar que o desejo de trabalhar determina, de certo modo, uma menor satisfação dos jovens com o curso.

A variável *satisfação com a futura profissão* apresenta, também, um coeficiente de correlação parcial relativamente baixo ($\beta = 0.214457$), ou seja, o acréscimo de uma unidade na satisfação com a futura profissão provoca um aumento de 0.21 unidades na satisfação. Esta relação parece um pouco contraditória em relação à anterior, que apontava para a diminuição da satisfação dos jovens face à aspiração de trabalhar após terminar o curso. Por um lado, o curso parece corresponder às suas expectativas e aspirações, mas por outro os jovens parecem não se sentir suficientemente preparados para enfrentar o mercado de trabalho.

Parece poder concluir-se destas relações que quanto mais os cursos se enquadrarem nas aspirações profissionais dos jovens mais estes se sentirão satisfeitos com o tipo de formação e curso escolhido e, simultaneamente, com a futura profissão. Ou seja, se o curso corresponder às suas expectativas e aspirações e se a opção foi tomada de acordo com as suas preferências e com base na informação sobre as saídas profissionais os jovens tendem a estar mais satisfeitos. Ao contrário, mesmo que estejam a gostar do curso escolhido, podem não estar totalmente satisfeitos com a futura

profissão e, devido a isso, não pretendem iniciar um trabalho após terminarem o curso, mas antes continuar a investir na sua formação.

Refira-se que os outros factores aparentam não estar associados, ou ter associação mínima, com a satisfação, uma vez que não foram introduzidos na análise de regressão. Isto significa, portanto, que os referidos factores não terão tanta influência na satisfação dos jovens em relação ao tipo de formação e curso escolhidos.

Saliente-se que, de acordo com a análise descritiva univariada dos dados recolhidos junto dos professores, a maior parte destes considera que os alunos têm obtido até ao momento um nível de sucesso médio (53,8%¹⁹) e que a formação recebida nos cursos está adequada ao desempenho da actividade profissional (69,2%).

Há que referir, no entanto, que a maior parte dos professores desconhece (53,8%) se os alunos formados pela escola, durante os cinco anos de existência, estão a trabalhar na sua área de formação, qual o nível de sucesso profissional que têm tido e consideram, também, que não estão informados sobre as saídas profissionais dos cursos (53,8%). A falta de informação dos professores sobre estes aspectos parece estar associada à instabilidade, ou mudança frequente, do corpo docente da escola devida, por um lado, ao facto dos professores trabalharem em regime de acumulação e nem sempre lhes ser possível dar continuidade ao trabalho, e, por outro lado, às mudanças ao nível dos cursos implementados.

Contudo, a opinião dos responsáveis pela Escola é a de que a maior parte dos jovens formados até agora têm entrado, com alguma facilidade, quer no mercado de trabalho, quer no ensino superior, e têm tido êxito. Esta opinião está patente num artigo publicado numa revista da Escola²⁰, onde se pode ler que os responsáveis pela Escola se *congratulam com os resultados que os ex-alunos obtiveram, quer no ingresso na vida activa, quer no acesso ao ensino superior*. De acordo com os dados publicados no

¹⁹ No que se refere ao nível de sucesso dos alunos, os professores consideraram:

Muito baixo - 7,7% (1 prof.)

Baixo - 23,1% (3 prof.)

Médio - 53,8% (7 prof.)

Bom - 15,4% (2 prof.)

²⁰ Revista Formar/Intervir, nº 1, Maio, 1995, p. 4.

referido artigo, *dos setenta e oito (78) alunos que finalizaram os cursos*²¹, 53.8% estão a trabalhar e 20.5% a estudar no ensino superior. Estes dados levam os responsáveis pela Escola a considerar que a maior parte dos jovens (69%) *obtiveram êxito*, uma vez que *encontraram nas empresas, ou nas instituições de ensino superior, resposta às suas aspirações*²², apesar de 30.7% deles não terem ainda encontrado nenhuma saída profissional nem escolar.

Face à *globalidade dos alunos, aos condicionalismos do mercado de trabalho da região envolvente e à situação sócio-económica nacional e regional*, os responsáveis pela Escola consideram que a situação é positiva e reforçam esta opinião afirmando que *as entidades empregadoras reconheceram nos alunos conhecimentos e competências para desempenhar as tarefas que lhes propuseram*. Realçam também o papel desempenhado pelos professores que, na sua opinião, para além de *se empenharem na formação dos alunos, contribuíram de modo decisivo para criar uma imagem positiva da Escola junto da comunidade e da opinião pública*²³, assim como, as *instituições, empresas, agentes económicos e autarquias* que colaboraram com a Escola, *recebendo alunos em situação de formação em contexto de trabalho*.

Face aos resultados, como resposta ao segundo objectivo pode considerar-se que a maior parte dos alunos da Escola Vento Suão parece estar satisfeito com a opção pela formação profissional inicial. A satisfação dos jovens parece depender, ao mesmo tempo, das expectativas e aspirações de cada um, ou seja, do que cada um espera do curso que escolheu, e da forma como as suas expectativas e aspirações se têm, ou não, concretizado.

No que respeita à satisfação e realização escolar é comumente aceite que entram em jogo várias variáveis, tanto sociológicas como psicológicas²⁴. Neste campo, para além da disparidade dos níveis de aspiração de cada aluno, têm um papel importante

²¹ Os cursos a que se referiam são: Animador Social, Técnico de Turismo, Gestão, Desenhador, Biblioteca e Documentação (Revista Formar/Intervir, nº1, 1995, p. 4).

²² Revista Formar/Intervir, nº1, idem, ibidem.

²³ Revista Formar/Intervir, nº1, idem, ibidem.

²⁴ FERNANDES, (1990) "A opção educativa", in *Psicologia da Adolescência e da Relação Educativa*, Cap. IV, pp: 177-184.

o ambiente geral da própria escola, a relação com os colegas e os professores, os conteúdos curriculares tratados, o sucesso obtido. Todos estes factores são susceptíveis de influenciar o grau de satisfação dos jovens face ao curso escolhido e determinam, de certo modo, as diferenças do grau de satisfação de jovem para jovem.

5.3. A Escola Profissional Vento Suão no Contexto da Comunidade

O terceiro objectivo do estudo visou compreender a importância da Escola Profissional Vento Suão no contexto da comunidade. No estudo deste objectivo considerou-se essencial conjugar os resultados da análise de conteúdo das entrevistas, ao Director e Coordenadora Pedagógica da Escola, com os resultados da análise descritiva univariada dos dados recolhidos junto dos professores.

A análise de conteúdo teve como objectivo identificar as ideias-chave desenvolvidas pelo Director e Coordenadora da Escola a fim de se conhecer melhor a situação da Escola, a relação estabelecida com o meio envolvente, as parcerias com os agentes e instituições locais e as perspectivas e projectos para o futuro. Para o efeito, optou-se pela análise temática que permitiu, através da definição dos temas considerados mais pertinentes e elaboração de uma grelha de leitura do *corpus*, analisar os dois relatos e identificar as ideias mais significativas para responder ao objectivo. A grelha que se elaborou e orientou a análise das entrevistas foi apresentada no capítulo da metodologia do estudo (Capítulo IV).

No que respeita aos dados recolhidos junto dos professores, procedeu-se à análise descritiva univariada das variáveis (1) *relação entre os cursos implementados pela escola e os imperativos de desenvolvimento da comunidade* (CURSDESV), (2) *integração dos alunos formados pela escola no mercado de trabalho na sua área de formação* (TRABAFOR), (3) *sucesso profissional dos ex-alunos* (SUCPRAL), (4) *outros cursos que a escola poderia implementar* (OUTCUR).

Refira-se que este tipo de conjugação ou *triangulação de dados*²⁵ possibilita o cruzamento de dados provenientes de diferentes fontes e visa aumentar a consistência da análise dos dados considerados. O princípio básico deste procedimento consiste em recolher e analisar dados sob distintos ângulos para os comparar e contrapor entre si.

De acordo com os resultados, a maior parte dos professores considera que os cursos implementados pela Escola Profissional respondem de forma positiva aos imperativos de desenvolvimento da comunidade envolvente (53,8%), embora um número significativo (38,5%) não tenha uma opinião formada sobre o assunto, provavelmente por estarem recentemente ligados à escola e ainda não conhecerem bem a região, as suas necessidades e problemas.

Verifica-se, também, que um número significativo de professores (46,2%) não expressou qualquer opinião sobre o tipo de cursos que a Escola poderia implementar. Alguns dos professores referem mesmo não ter opinião formada sobre o assunto, evocando o facto de há pouco tempo aqui trabalharem e não conhecerem a realidade local. Os cursos²⁶ mais sugeridos pelos professores enquadram-se nas áreas de: Hotelaria e Turismo (38,5%) e Agro-alimentar (23,1%), e os restantes, com igual peso (7,7%), enquadram-se nas áreas de: Administração e Comércio, Electricidade e Electrónica, Informática, Informação-Comunicação-Documentação, Intervenção Social e Pessoal e Metalomecânica.

No que respeita a estes aspectos, o Director e a Coordenadora Pedagógica da Escola Profissional *Vento Suão* mostram-se satisfeitos com o trabalho desenvolvido e fazem uma avaliação positiva do trajecto realizado pela Escola ao longo dos cinco anos do seu funcionamento.

No entender dos responsáveis, *a escola tem conseguido atingir os objectivos a que se propôs*, uma vez que os alunos *recém-formados têm ingressado no mundo do trabalho com relativa facilidade e os que preferiram continuar a estudar conseguiram*

²⁵ Segundo BISQUERRA (1989), actualmente a *triangulação* é entendida em sentido amplo, podendo utilizar-se quatro tipos de triangulação: de dados, de investigadores, teórica, metodológica e múltipla, que se baseia numa combinação de vários tipos de triangulação, pp: 264-265.

²⁶ Os cursos sugeridos pelos professores foram agrupadas por áreas de acordo com a lista dos Cursos das Escolas Profissionais - nível III, divulgada em 1996.

ingressar, com relativa facilidade, em cursos existentes na localidade. Os dados publicados, numa revista desta Escola²⁷, sobre quarto cursos concluídos em 1995 (Animador Social, Técnico de Turismo, Gestão, Desenhador, Biblioteca e Documentação) e sobre a integração desses alunos no mercado de trabalho, vêm apoiar esta opinião expressa pelos responsáveis da escola. De acordo com esses dados, dos setenta e oito (78) alunos que finalizaram os cursos 53.8% estão a trabalhar e 20.5% a estudar no ensino superior. Mais explicitamente, os dezasseis (16) jovens que concluíram o curso de Biblioteca e Documentação foram rapidamente absorvidos pelo mercado de trabalho na sua área de formação e, deles, apenas dois não ficaram a trabalhar na região; sete (7), dos nove (9) jovens que concluíram o curso de Desenhador, estão a trabalhar na sua área de formação; os que concluíram o curso de Animador Social também têm, pouco a pouco, ingressado no mundo do trabalho na sua área de formação; o curso de Turismo e Gestão foi o que teve menos aceitação, no entanto, alguns destes ex-alunos estão a trabalhar e outros continuaram a estudar.

No que respeita a este aspecto, ou seja, à integração dos jovens formados pela escola no mundo do trabalho, mais de metade dos professores (53.8%) desconhece a situação dos ex-alunos e, tal desconhecimento, parece dever-se à sua recente ligação a esta escola²⁸. Contudo, 46,2% dos professores considera que entre 25% e 50% dos jovens formados pela escola entraram no mundo do trabalho na sua área de formação.

Cabe acrescentar que a Escola, através dos seus responsáveis, tem desenvolvido contactos e tem auscultado os potenciais empregadores da região no sentido de implementar/oferecer cursos em áreas mais carenciadas do mercado de trabalho local e que, conseqüentemente, possam dar uma maior garantia de inserção dos seus formandos. Para esse efeito, no início da implementação da Escola foi *constituído um Conselho Consultivo*, composto por representantes dos empresários da região, Sindicatos, Centro de Emprego e Formação Profissional, Associação do Comércio e Escolas Secundárias,

²⁷ Revista Formar/Intervir, nº1, Maio de 1995, pp: 3-4.

²⁸ A maior parte dos professores trabalha nesta Escola há menos de 1 ano (30,8%) ou entre 1 e 3 anos (53,8%). Apenas 15,4% dos professores trabalham na Escola há mais de 3 anos.

que, em conjunto com os responsáveis da Escola, analisaram as necessidades do mercado de trabalho visando a adequação da nova oferta de formação a essas necessidades.

Essa mesma preocupação levou a Escola a desenvolver *protocolos com instituições e empresas da região*, nomeadamente, com o Gabinete Técnico da Câmara Municipal e com a Biblioteca Municipal da localidade, com as Câmaras Municipais de Serpa, Castro Verde, Ferreira do Alentejo, Cuba e com o Campo Arqueológico de Mértola. Estes protocolos, além de assegurarem os estágios dos alunos, visam a discussão dos currículos e a sua adaptação ao perfil profissional do técnico que se pretende formar.

Apesar do esforço desenvolvido no sentido da adequação da formação, os responsáveis pela Escola reconhecem que *há sempre cursos com mais aceitação do que outros*, como aconteceu com o curso de Turismo e Gestão. Contudo, *consideram que os seus alunos têm maior facilidade de encontrar um emprego, ainda que não seja na sua área de formação, do que outros jovens com o 12º ano sem uma formação virada para a qualificação profissional*.

Quanto ao sucesso profissional dos jovens formados pela escola, os responsáveis consideram, com base na opinião recolhida junto das entidades empregadoras²⁹, que a maior parte deles tem tido êxito. A Escola também se tem preocupado em saber o percurso profissional dos seus ex-formandos e a nível da Escola-Sede está a funcionar um Observatório do percurso profissional dos alunos formados por todas as Delegações. Sobre este aspecto, cerca de metade dos professores, os que há menos tempo estão ligados à escola, desconhece a situação (53,8%), os outros professores, que há mais tempo estão ligados à escola, consideram que a maior parte dos jovens formados pela escola tem tido sucesso profissional.

Face ao conjunto dos resultados, parece poder concluir-se que esta Escola Profissional tem tentado contribuir, de forma significativa, para atenuar algumas

²⁹ Como se pode ler no artigo que apresenta os resultados de um pequeno estudo sobre a situação da Escola e dos seus alunos, publicado na Revista Formar/Intervir, nº1 de 1995, p:4, "*... as entidades empregadoras reconheceram nos nossos alunos conhecimentos e competências para desempenhar as tarefas que lhes propuseram*".

necessidades no âmbito do mercado de trabalho local e, ou, sectorial e, simultaneamente, parece não ter perdido de vista os interesses dos jovens em termos da sua formação e inserção no mercado de trabalho. Os esforços e parcerias que tem desenvolvido para adequar a sua oferta de formação são testemunho desses propósitos.

Por outro lado, também tem contribuído para a dinamização sócio-cultural, não só da própria comunidade como de outras próximas onde os seus alunos desenvolvem os estágios, promovendo e organizando actividades nesse âmbito. Na origem deste tipo de iniciativas está a Prova de Aptidão Profissional, que constitui parte da avaliação final dos alunos do 3º ano do Curso de Animador Social. Entre os projectos desenvolvidos pelos alunos contam-se uma festa de Natal para doentes internados no Hospital, um espectáculo de danças de salão e uma feira do livro em Cuba, a organização de uma exposição de trabalhos de jovens pintores da região em Ferreira do Alentejo, a animação para crianças no âmbito das comemorações do 25 de Abril, um exposição de Artesanato ao Vivo em Serpa, a primeira feira de Artesanato e Gastronomia em Castro Verde e o ciclo de Teatro Vicentino com a participação de escolas da comunidade local³⁰.

Apesar da situação das Escolas Profissionais não estar totalmente clarificada, na medida em que se esperam algumas alterações neste âmbito, estes responsáveis revelaram ter projectos para o futuro desta Escola Profissional, nomeadamente, pretendem *diversificar a sua oferta de formação e apostar na área da formação continua em horário pós-laboral, para antigos alunos e trabalhadores que pretendam actualizar-se e complementar a sua formação face às inovações técnicas e tecnológicas*. Nesse sentido, é perceptível a sua preocupação em implementar cursos de acordo com as necessidades locais e em desenvolver a parceria com os agentes económicos e empregadores locais. Contudo, referiram que se deparam com grande dificuldade neste campo devido à *fraca capacidade de absorção do mercado de trabalho da região, que se esgota facilmente*. Por outro lado, também revelaram não ser fácil

³⁰ Dados publicados pela Escola, Revista Formar/Intervir, nº1, 1995, pp: 7-8.

encontrar técnicos, sobretudo para o desenvolvimento curricular da parte técnica e tecnológica de determinados cursos.

É perceptível que a Escola tem sido apoiada pelos órgãos do poder local na cedência de espaços, com equipamentos e transportes e, também tem encontrado colaboração por parte de instituições e agentes económicos que têm assegurado os locais de estágio dos alunos e colocação para muitos dos jovens que concluíram a formação.

Esta Escola continua a ter procura por parte dos jovens. Os ex-alunos têm contribuído para a divulgação dos cursos e da própria escola junto de outros jovens e os professores também *contribuíram para criar uma imagem positiva da Escola junto da comunidade e da opinião pública.*

Estes resultados levam a considerar que esta Escola Profissional tem desenvolvido uma intervenção importante no seio da comunidade. Como alternativa de formação alargou as escolhas possíveis dos jovens, e, como medida estratégica de desenvolvimento sócio-económico e cultural tem procurado adequar a sua oferta de formação às necessidades locais e sectoriais, sendo perceptível a vontade, por parte dos responsáveis pela escola, de continuar a investir neste campo. Contudo, mostraram a sua preocupação acerca do futuro deste tipo de Escolas, nomeadamente, quando referem que *só a disponibilidade dos professores, o apoio da comunidade e o empenho das instituições promotoras têm permitido manter activo e vivo o espírito que presidiu à criação das Escolas Profissionais*³¹

³¹ Revista Formar/Intervir, nº1, 1995, p. 4.

CAPÍTULO VI - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

6.1. Conclusões

Pretendeu-se com este estudo contribuir para a compreensão do papel que a Formação Profissional Inicial desempenha, enquanto modalidade alternativa ao sistema regular de ensino e enquanto medida estratégica de modernização e desenvolvimento sócio-económico e cultural da sociedade portuguesa.

O trabalho assentou nos pressupostos de que a Formação Profissional Inicial, ao alargar as escolhas possíveis após a escolaridade obrigatória, constitui uma alternativa de formação para os jovens que não a obtenham pela via regular, possibilita a progressão dos jovens no sistema educativo, proporciona novas oportunidades de formação e de realização pessoal e social e visa contribuir para a formação de quadros técnicos indispensáveis ao processo de reestruturação económica e social do nosso país.

Estabeleceram-se como objectivos deste estudo, realizado no âmbito de uma Escola Profissional, (1) compreender as razões que levaram os jovens a optar pela Formação Profissional Inicial, (2) investigar o grau de satisfação dos jovens face ao tipo de formação e curso escolhidos e (3) compreender a importância da Escola no contexto da comunidade.

6.1.1. As Razões da Opção dos Jovens pela Formação Profissional Inicial

Uma das principais questões que se colocou no início do trabalho foi a de saber se a opção destes alunos pela formação profissional estava, ou não, associada ao insucesso no percurso escolar anterior. Os resultados não nos permitem afirmar ser essa a única, ou a principal, razão que orientou a escolha destes alunos. Embora se possa considerar que a Formação Profissional se apresentou para alguns destes alunos como a

opção possível, tendo em conta as suas aspirações, o percurso escolar anterior e as alternativas de formação existentes, para outros a formação profissional parece constituir uma oferta mais no contexto das escolhas escolares.

Como se procurou salientar, a opção destes jovens pela Formação Profissional não parece ser motivada apenas por uma razão isolada, mas por um conjunto de razões.

Das oito razões apresentadas¹, a maior parte dos jovens considerou aplicar-se mais para justificar a sua opção as razões; (1) gostar do curso, (2) obter um diploma que facilite a entrada no mundo do trabalho, (3) obter equivalência ao ensino secundário e (4) obter um grau académico para prosseguir os estudos.

As outras quatro razões: (1) dificuldades económicas para prosseguir os estudos por outra via, (2) maus resultados escolares nos estudos anteriores, (3) influência da família ou amigos, (4) provável dificuldade no acesso ao ensino superior, foram consideradas, pela maioria dos jovens, como as menos adequadas para justificar a sua opção. O facto dos jovens atribuírem um menor significado a estas quatro razões parece indicar que, por si só, elas não terão determinado a sua opção pela via profissional. No entanto, sabendo que muitos deles sofreram retenções nos estudos anteriores terá de se considerar que, consciente ou inconscientemente, eles tentaram minimizar a importância de possíveis razões dessa opção relacionadas com o seu percurso escolar, nomeadamente, os maus resultados escolares e a provável dificuldade no acesso ao ensino superior, provavelmente, *por estarem associadas à obtenção de uma consequência desagradável*² e, enquanto imagem menos favorável de si próprios e do seu percurso escolar anterior, poderem marcar negativamente o seu percurso actual.

¹ As oito apresentadas foram as seguintes:

ROFPR1- Obter diploma que facilite a entrada no mundo do trabalho

ROFPR2- Gostar do curso

ROFPR3- Dificuldades económicas para prosseguir os estudos por outra via

ROFPR4- Influência da família ou amigos

ROFPR5- Maus resultados escolares nos estudos anteriores

ROFPR6- Obter equivalência ao ensino secundário

ROFPR7- Provável dificuldade no acesso ao ensino superior

ROFPR8- Obter um grau académico para prosseguir os estudos

² BANDURA, citado por FONTAINE, 1987: 73.

De acordo com a interpretação dos resultados da análise estatística univariada, a opção destes jovens parece dever-se, em grande parte, a duas preocupações. Por um lado, adquirir uma certificação profissional, que garanta a sua inserção no mercado de trabalho e, por outro, obter a equivalência ao ensino regular, tendo em vista o prosseguimento dos estudos

Apesar dos jovens terem atribuído um relativo significado aos resultados escolares nos estudos anteriores e às possíveis dificuldades na continuação dos estudos na via formal de ensino, importa salientar que a maior parte deles parece ter tido dificuldades no percurso escolar anterior, uma vez que, sofreram retenções. Mais especificamente, 32.1% sofreu um ano de retenção no percurso escolar anterior, 23.2% sofreu dois anos de retenção e 25% sofreu três, ou mais anos, de retenção. Ainda que os jovens tenham atribuído um relativo significado a estes factores, as dificuldades sentidas nos estudos anteriores e o medo de enfrentar situações idênticas no futuro podem tê-los levado a procurar um tipo de formação distinto do seguido até aí.

Convém referir que a percepção dos professores parece seguir neste sentido, uma vez que, das quatro razões que consideraram mais adequadas para justificar a opção dos alunos, três estão relacionadas com o percurso escolar e são: (1) obter por esta via a equivalência ao ensino secundário, (2) os maus resultados escolares nos estudos anteriores e (3) a provável dificuldade no acesso ao ensino superior.

Importa ter em conta que esta percepção dos professores, de considerar que a opção dos jovens pela formação profissional inicial pode estar relacionada com dificuldades inerentes ao seu percurso escolar, pode dever-se ao facto de saberem que a maior parte destes alunos sofreu um, ou mais anos, de retenção nos estudos anteriores. Da mesma forma, não pode excluir-se a ideia de que essa percepção pode traduzir determinadas representações negativas acerca das modalidades de formação de cariz profissionalizante. Representações estas que segundo alguns autores, nomeadamente, segundo Forquin (1991), são *tributárias da velha distinção entre trabalho intelectual e*

manual que imperaram, e tendem a manifestar-se ainda, nos modelos de educação escolar predominantemente *humamistas/personalistas*³ adoptados no nosso país.

Na verdade, apesar de nos últimos anos se ter vindo a apostar no nosso país em políticas educativas que atribuem uma importância crescente à componente tecnológica e profissional, estas modalidades de formação tendem, ainda, a ser preteridas face às trajectórias escolares mais prolongadas e são tidas, por muitos, como modalidades de segunda oportunidade dirigidas a todos aqueles que abandonaram, ou se viram excluídos, do sistema de ensino regular.

No âmbito das escolhas escolares deve ter-se presente que o padrão de realização de cada indivíduo e as experiências de sucesso ou fracasso escolar são considerados determinantes nas opções escolares dos jovens. A este respeito Fontaine (1991)⁴ considera que o padrão de realização escolar acaba por de manifestar sobretudo nas opções escolares e profissionais e, dessa forma, um jovem que evidencia um *padrão de desistência* tenderá para uma escolha que implique menor risco de fracasso, enquanto que outro com um *padrão de persistência* não hesitará em optar por enfrentar o risco.

Talvez como reflexo de todas as questões referidas, a percepção dos professores, acerca das possíveis razões que justificam a opção dos jovens pela Formação Profissional, parece mais orientada para os aspectos relacionados com dificuldades no percurso escolar, pelo que, difere das razões consideradas pelos jovens para justificar a sua opção. Assim, a maior parte dos professores considerou mais adequadas para justificar a opção destes jovens as razões: (1) obter equivalência ao ensino secundário, (2) maus resultados escolares nos estudos anteriores e (3) provável dificuldade no acesso ao ensino superior e (4) obter diploma que facilite a entrada no mundo do trabalho.

As razões que os professores consideraram menos adequadas para justificar a opção dos alunos foram as seguintes: (1) dificuldades económicas para prosseguir os estudos por outra via, (2) influência da família ou amigos, (3) obter um grau académico para prosseguir os estudos e (4) gostar do curso.

³ COLL, C., 1992, pp: 435-454.

⁴ FONTAINE, 1991, pp: 33-36.

De salientar que, tanto os jovens como os professores consideraram a razão “*dificuldades económicas para prosseguir os estudos por outra via*” como a que menos se adequava para justificar a opção pela formação profissional. Tendo em conta esse resultado e o nível sócio-cultural e económico de muitos destes alunos pode considerar-se, em parte, ajustada a este caso a conclusão de um estudo de Marques e Requejo (1991), segundo o qual *a maioria dos jovens que procuram a formação profissional nas Escolas Profissionais são provenientes da pequena e média burguesia*⁵.

Face a estes resultados, e contrariamente ao que os jovens consideram, a percepção dos professores parece ser a de que a sua opção pela via profissional se deve, sobretudo, a dificuldades sentidas no percurso escolar anterior e a eventuais dificuldades na continuação dos estudos no sistema formal de ensino.

Aceitando-se que *qualquer escolha ou decisão contempla sempre aspectos racionais e emocionais* e que *racionalidade e emocionalidade são dois pólos se influenciam mutuamente*⁶ terá de se ter presente que, muitas vezes, nem os próprios indivíduos, neste caso os jovens, estarão consciente de todos os motivos reais que podem justificar a sua opção pela via profissional. Contudo, os aspectos mais subjectivos também parecem pertinentes para analisar e compreender as razões que os jovens consideram adequadas para justificar a sua opção, pois, como afirma Bandura (1987), quando se trata de compreender o comportamento humano *é mais importante considerar a percepção subjectiva que os actores têm da realidade do que a própria realidade em si*⁷.

Atendendo a que no campo das escolhas escolares na adolescência agem múltiplos factores, para melhor compreender as razões da opção destes jovens, explorou-se a possível associação das *razões* com os factores considerados relevantes, nomeadamente, a experiência escolar anterior dos alunos (anos de retenção no ensino básico), as suas aspirações escolares e profissionais anteriores à opção (curso preferido)

⁵ MARQUES, M. E REQUEJO, T. (1991) IN CABRITO, 1994: 49.

⁶ CRITES (1962) citado por NICHOLAS, 1977: 443.

⁷ BANDURA citado por FONTAINE, 1987: 29-30.

e aspirações escolares e profissionais pós-curso, informação sobre as saídas profissionais dos cursos e aspectos do seu contexto familiar (habilitações e profissão dos pais).

Os resultados obtidos indicaram associações estatisticamente significativas entre a indicação de sete das razões, à excepção da razão *influência da família ou amigos*, e alguns dos factores considerados, nomeadamente, (1) *aspirações escolares e profissionais pós-curso*, (2) *habilitações escolares do pai e da mãe*, (3) *informação sobre as saídas profissionais dos cursos* e (4) *actividade profissional da mãe*. A análise dos resultados permitiu apurar que:

- A indicação da razão *obter diploma que facilite a entrada no mercado de trabalho* aparentou estar associada a três factores, positivamente com a (1) *aspiração pós-curso de trabalhar*, e, negativamente com a (2) *aspiração pós-curso de trabalhar e continuar a estudar noutra área* e (3) *habilitações escolares do pai*. Desta relação parece poder concluir-se que os jovens que aspiram a trabalhar após terminar o curso tenderam a considerar esta razão mais adequada para justificar sua opção. Ao contrário, os que, para além de trabalhar, aspiram a continuar a estudar noutra área após o curso e aqueles cujos pais detêm um grau de instrução mais elevado tenderam a atribuir-lhe um menor significado, considerando que esta razão se adequava menos para justificar a sua opção.

- A indicação da razão *gostar do curso* aparentou estar associada a três factores, positivamente com a (1) *aspiração pós-curso de continuar a estudar na mesma área* e (2) *informação sobre as saídas profissionais*, e, negativamente com o (3) *curso preferido antes da opção*. Desta relação parece poder concluir-se que, mesmo não pretendendo trabalhar logo após terminar o curso, a informação que têm sobre as saídas profissionais do curso que frequentam e a aspiração de continuar a estudar na mesma área leva os jovens a considerarem que esta razão se adequa para justificar a sua opção. Ao contrário, os jovens que antes da opção pela via profissional aspiravam/preferiam seguir outro tipo de curso tenderam a considerar que esta razão se adequa pouco para justificar a sua opção.

- A indicação da razão *dificuldades económicas para prosseguir os estudos por outra via* aparentou estar associada, positivamente, apenas ao factor (1) *aspiração pós-curso de trabalhar*. Desta relação parece poder concluir-se que os jovens que aspiram a trabalhar após terminar o curso tenderam a considerar as dificuldades económicas para prosseguir os estudos por outra via como uma razão adequada para justificar a sua opção.

- A indicação da razão *maus resultados escolares nos estudos anteriores* aparentou estar associada, positivamente, apenas ao factor (1) *aspiração pós-curso de trabalhar e continuar a estudar na mesma área*. Desta relação parece poder concluir-se que os jovens que aspiram a trabalhar e continuar a estudar na mesma área tenderam a considerar os maus resultados escolares nos estudos anteriores como uma razão adequada para justificar a sua opção.

- A indicação da razão *obter equivalência ao ensino secundário* aparentou estar associada a três factores, positivamente com (1) a *aspiração pós-curso de trabalhar* e (2) *habilitações escolares da mãe*, e, negativamente com o factor (3) *informação sobre as saídas profissionais*. Desta relação parece poder concluir-se que os jovens que aspiram a trabalhar após terminar o curso e aqueles cujas mães têm um grau de instrução mais elevado tenderam a considerar a obtenção de equivalência ao ensino secundário como uma razão que se adequava para justificar a sua opção pela via profissional. Contudo, a informação sobre as saídas profissionais dos cursos parece influenciar a indicação desta razão, ou seja, os jovens parecem atribuir um menor significado a esta razão face à informação que detêm sobre as saídas profissionais dos cursos.

- A indicação da razão *provável dificuldade no acesso ao ensino superior* aparentou estar associada, positivamente, apenas ao factor (1) *aspiração pós-curso de trabalhar*. Desta relação parece poder concluir-se que os jovens que aspiram a trabalhar após o curso tenderam a considerar a provável dificuldade no acesso ao ensino superior como uma razão adequada para justificar a sua opção.

- A indicação da razão *obter um grau académico para prosseguir os estudos* parece estar associada, negativamente, a dois factores (1) *aspiração pós-curso de*

trabalhar e (2) *actividade profissional da mãe*. Desta relação parece poder concluir-se que os jovens que aspiram a trabalhar após terminar o curso e aqueles cujas mães têm um estatuto profissional mais baixo tenderam a considerar que a obtenção de um grau académico para prosseguir os estudos não se adequava para justificar a sua opção, pelo que, esta razão terá sido considerada adequada pelos jovens que não aspiram a trabalhar de imediato e por aqueles cujas mães têm um estatuto profissional mais elevado.

Refira-se que, pelo facto de não ter sido detectada qualquer associação entre a razão “*influência da família ou amigos*” e o conjunto dos factores considerados, e, por os jovens terem considerado esta razão pouco, ou nada, adequada para justificar a sua opção, se considera que a referida razão parece ser, das oito razões em estudo, a que menos terá influenciado a decisão, da maior parte dos alunos, de optar pela via profissional.

De todos os factores considerados, as *aspirações escolares e profissionais pós-curso* evidenciaram estar associadas, tanto positiva como negativa, com a indicação das razões que, na percepção dos alunos, justificam a sua opção pela formação profissional. À excepção da *aspiração pós-curso de continuar a estudar noutra área*, foram detectadas associações entre as aspirações escolares e profissionais pós-curso⁸: (1) trabalhar logo após terminar o curso, (2) continuar a estudar na mesma área, (3) trabalhar e continuar a estudar na mesma área e (4) trabalhar e continuar a estudar noutra área, e, as sete razões já referidas. Esta constatação permite levantar a hipótese de que, de todos os factores considerados, foram as aspirações escolares e profissionais que mais influenciaram os jovens na indicação das razões para justificar a sua opção pela formação profissional e que estas serão as que mais se ajustam aos motivos que os levaram a tomar essa decisão.

⁸ As aspirações escolares e profissionais consideradas foram as seguintes:

- POSCUR1 - Continuar a estudar na mesma área
- POSCUR2 - Continuar a estudar noutra área
- POSCUR3 - Trabalhar e continuar a estudar na mesma área
- POSCUR4 - Trabalhar e continuar a estudar noutra área
- POSCUR5 - Trabalhar

Importa também referir que foram detectadas associações, ainda que relativamente baixas, entre as três razões menos indicadas pelos alunos (dificuldades económicas, maus resultados escolares, provável dificuldade no acesso ao ensino superior) e as aspirações pós-curso de *trabalhar* e de *trabalhar e continuar a estudar na mesma área*. Este resultado, que parece contraditório face aos resultados obtidos na análise estatística univariada acerca das razões da opção dos jovens, leva a considerar que estas razões, ainda que consideradas pouco significativas pelos jovens, podem ter influenciado a opção de alguns dos alunos.

Os resultados também evidenciaram a possível associação, embora fraca, entre a indicação das razões e os factores: (1) habilitações escolares do pai e da mãe, (2) actividade profissional da mãe. Se se atender a que *o nível de aspiração varia consoante a personalidade do sujeito e consoante o estatuto sócio-económico e cultural da família de origem* (Anne Roe, 1957), terá de se considerar esses factores agem neste âmbito e podem influenciar as opções escolares dos jovens, uma vez que, face à complexidade crescente da vida familiar, escolar e social, eles necessitam responder da melhor forma aos constrangimentos resultantes da organização e funcionamento de escola, às expectativas sociais e, também, à ansiedade dos pais.

Outros factores que parecem estar associados à indicação das razões *“gostar do curso”* e *“obter equivalência ao ensino secundário”*, embora a associação detectada seja fraca, prendem-se com o curso preferido pelos jovens antes da opção pela via profissional e a informação que detêm sobre as saídas profissionais do curso que frequentam. Mais explicitamente, a razão *“gostar do curso”* parece ajustar-se menos para justificar a opção dos jovens que, antes da opção pela via profissional, preferiam outro tipo de curso. No entanto, a informação que detêm sobre as saídas profissionais dos cursos parece levá-los a indicar esta razão para justificar a sua opção. A informação sobre as saídas profissionais dos cursos também parece levar os alunos a atribuir menor significado à razão *“obter da equivalência ao ensino secundário”*.

Como, de todos os factores em estudo, as aspirações pós-curso evidenciaram uma mais forte associação com as razões que os jovens indicaram para justificar a sua

opção, considerou-se importante analisar o efeito desses factores sobre as razões.

Globalmente, esses resultados vieram confirmar os obtidos na primeira fase do estudo da associação, que visou identificar os factores com maior influência sobre as razões, como a seguir se explicita.

A aspiração de *continuar a estudar na mesma área* evidenciou estar, positivamente, associada à indicação da razão *gostar do curso*. O facto deste resultado evidenciar o mesmo tipo de associação, detectada anteriormente, parece confirmar que os jovens que aspiram a continuar a estudar na mesma área, após terminar o curso que frequentam, tenderam a indicar a razão *gostar do curso* para justificar a sua opção pela formação profissional.

A aspiração de *trabalhar e continuar a estudar na mesma área* evidenciou estar associada, positivamente, à indicação de duas razões (1) *gostar do curso* e (2) *maus resultados escolares nos estudos anteriores*. Este resultado, que evidencia o mesmo tipo de associação detectada anteriormente entre a aspiração de *trabalhar e continuar a estudar* e a razão *maus resultados escolares nos estudos anteriores*, parece confirmar que os jovens que aspiram a trabalhar e, simultaneamente, continuar a estudar tenderam a justificar a sua opção com base nos resultados escolares anteriores e no gosto pelo curso.

A aspiração de *trabalhar e continuar a estudar noutra área* evidenciou estar associada, negativamente, à indicação da razão *gostar do curso*. Esta associação, não detectada anteriormente, parece indicar que os jovens que aspiram a trabalhar e, simultaneamente, continuar a estudar noutra área consideraram a razão *gostar do curso* pouco adequada para justificar a sua opção. Este resultado, pouco surpreendente uma vez que aponta para uma associação esperável, mostra que a opção de alguns alunos tem por base outras razões, que não o gosto pelo curso. Ou seja, esses alunos terão procurado a via profissional por esta, para além de poder facilitar a sua mais rápida inserção no mercado de trabalho, os munir de uma equivalência que lhes poderá possibilitar a concretização da aspiração de tirar o curso que preferiam antes da opção pela formação profissional.

A *aspiração de trabalhar após o curso* evidenciou estar associada à indicação de três razões, positivamente às razões (1) *obter diploma que facilite a entrada no mercado de trabalho* e (2) *provável dificuldade no acesso ao ensino superior*, e, negativamente à razão (3) *obter um grau académico para prosseguir os estudos*. Esta associação, que havia sido detectada nos resultados anteriores, parece indicar que os jovens que aspiram a trabalhar tenderam a indicar mais as duas primeiras razões para justificar a sua opção. Saliente-se no entanto que, para além da associação entre a *aspiração de trabalhar* e a indicação destas três razões, os resultados anteriores haviam evidenciado a associação entre essa aspiração e mais duas razões: *dificuldades económicas para prosseguir os estudos por outra via* e *obter equivalência ao ensino secundário*. Este resultado leva a considerar que a possível associação entre a *aspiração de trabalhar* e a indicação das referidas razões será mínima, pelo que, essa aspiração não terá influenciado tanto a percepção dos jovens ao indicar as razões da sua opção.

Verificou-se, tal como anteriormente, que a *aspiração pós-curso de continuar a estudar noutra área* após terminar o curso parece não estar associada, ou ter associação mínima, com as oito razões em estudo. Contudo, a análise descritiva univariada evidenciou que muitos dos alunos (52.7%) consideraram viável a hipótese de continuar a estudar noutra área após terminar o curso que presentemente frequentam. Apesar de alguns alunos considerarem a hipótese de continuar os estudos noutra área após terminar este curso, essa aspiração parece ter influenciado menos a percepção dos alunos, pelo que, não terá determinado a indicação de uma razão específica que para justificar a sua opção pela via profissional.

O conjunto dos resultados parece confirmar que a *aspiração de trabalhar* após terminar o curso foi o factor que mais influenciou a indicação das razões, que na percepção dos jovens, justificam a sua opção pela formação profissional inicial. Face a esta constatação, parece poder concluir-se que a maior parte dos alunos terá optado pela via profissional por desejar/necessitar adquirir uma qualificação que facilite a sua entrada no mercado de trabalho e por considerar que esta via lhe podia proporcionar, mais rapidamente, a concretização dessa aspiração.

A preocupação dos jovens em querer assegurar um emprego no futuro próximo não surpreende, antes mostra que eles estão conscientes dos problemas de desemprego que afectam os jovens, nomeadamente os que caracterizam a região onde vivem, e acreditam que, presentemente, só munidos de uma formação e qualificação adequadas poderão responder às novas exigências de um mercado de trabalho competitivo e em mutação acelerada e, simultaneamente, ter maior garantia de realização profissional, pessoal e social. Atendendo a que *formação profissional deve estar, directa e indirectamente, ligada à preparação para o emprego ... e que visa, prioritariamente, a valorização do homem no domínio das suas capacidades profissionais, tendo em vista permitir-lhe ocupar um lugar adequado no mercado de trabalho*⁹, pode considerar-se que, nesse sentido, estes jovens tomaram uma decisão acertada ao optar por esta via.

Desta forma, confirma-se a ideia inicial de que a maior parte destes jovens terá optado pela Formação Profissional Inicial por esta, para além de lhes garantir a equivalência ao sistema regular de ensino e, dessa forma, a possível progressão dos estudos, lhes possibilitar uma mais rápida certificação e, conseqüentemente, a sua possível integração no mercado de trabalho.

Como conjectura plausível sobre as razões da opção destes jovens pela Formação Profissional Inicial pode considerar-se que as razões dessa opção variam de acordo com as aspirações escolares e profissionais de cada um, com as situações familiares e sociais, com as experiências do percurso escolar anterior e com o leque de alternativas de formação existentes no contexto social e cultural envolvente. A imagem positiva que esta Escola Profissional parece ter já conquistado junto da comunidade, certamente, também contribuiu para que a sua oferta de formação fosse considerada atractiva, tanto pelos jovens como pela opinião pública em geral, nomeadamente, pelos pais e familiares dos jovens.

Para terminar, é importante frisar que *as aspirações educativas e profissionais não são independentes visto que a via académica é considerada, em geral, o meio mais*

⁹ INSTITUTO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, 1993: 56-57.

directo e mais seguro para garantir o sucesso profissional (Fontaine 1990a¹⁰). Assim, dada a complexidade da situação de escolha e o volume da informações em jogo, a orientação vocacional constitui uma importante componente de todo o processo educativo, sendo o seu papel o de acompanhar o aluno ao longo do percurso escolar, de forma a contribuir para a identificação dos seus interesses e aptidões e facilitar o desenvolvimento da sua identidade pessoal e a construção do seu próprio projecto de vida. A falta duma orientação eficaz pode conduzir, e conduz frequentemente, a uma escolha com base em critérios de simpatia de grupos, escolas, professores, ou então à tomada de uma posição radical face ao nível de realização escolar atingido.

6.1.2. A Satisfação dos Jovens Face ao Tipo de Formação e Curso Escolhidos

Para saber se os jovens estavam, ou não, satisfeitos com a opção pela via profissional considerou-se importante averiguar a relação existente entre a satisfação e alguns factores relevantes, nomeadamente, (1) *expectativas acerca do curso*, (2) *nível de sucesso obtido até ao momento*, (3) *nível de conhecimentos e competências adquiridos*, (4) *incentivos recebidos*, (5) *motivação para continuar/terminar o curso*, (6) *informação sobre as saídas profissionais*, (7) *adequação da formação ao desempenho da actividade profissional*, (8) *aspirações escolares e profissionais pós-curso*, (9) *satisfação com a futura profissão*.

De acordo com os resultados da análise descritiva univariada, considera-se que a maior parte dos jovens parece estar satisfeito com o tipo de formação e curso escolhidos, ainda que seja perceptível, pela não resposta a algumas questões, a indecisão de alguns deles quanto ao futuro escolar e/ou profissional. Por um lado, o tipo de formação e curso escolhidos parecem corresponder às expectativas e aspirações formuladas, pela maior parte dos jovens, aquando da opção pela formação profissional inicial, e, por outro lado, o nível de sucesso obtido até ao momento e o nível de conhecimentos e competências

¹⁰ FONTAINE, 1990a: 127.

adquiridos foram considerados “médios”, pela maior parte deles, e “bons” por um número significativo. A maior parte considerou também ter recebido, até ao momento, um significativo incentivo dos pais, professores, amigos e colegas e estar motivado para continuar até à conclusão do curso.

Refira-se que a opinião dos professores vai no mesmo sentido, ou parece confirmar a percepção dos jovens, no que se refere ao nível de sucesso obtido por eles e à adequação da formação recebida ao exercício da actividade profissional.

Porém, ao averiguar a relação existente entre a satisfação e os factores considerados relevantes neste âmbito verificou-se a existência de uma possível associação entre a satisfação dos jovens e, apenas, três dos factores: (1) *expectativas em relação ao curso*, (2) *aspiração pós-curso de trabalhar* e (3) *satisfação com a futura profissão*. Dos três, o factor *expectativas em relação ao curso* parece ser o que mais determina a satisfação dos jovens.

Face aos resultados, o tipo de formação e curso escolhidos parecem corresponder às expectativas dos jovens e a concretização dessas expectativas terá contribuído para a satisfação que sentem face à opção tomada. No entanto, a satisfação dos jovens tende a diminuir face à aspiração de trabalhar logo após o curso e a aumentar face à futura profissão. Esta constatação, um pouco contraditória, parece indicar que os jovens, embora satisfeitos face à futura profissão, não se sentem ainda suficientemente preparados para enfrentar o mercado de trabalho.

Os resultados permitem levantar a hipótese de que quanto mais o tipo de formação e curso escolhidos corresponderem às expectativas e aspirações dos jovens, mais eles se sentirão satisfeitos com a opção tomada e, conseqüentemente, com a futura profissão.

Assim, uma conjectura plausível é a de que quanto mais as opções escolares forem tomadas de acordo com as preferências, aspirações e capacidades dos alunos, e com base na informação sobre as saídas profissionais dos cursos mais tenderão a corresponder às suas expectativas, se enquadrarão nas suas aspirações profissionais e mais eles se sentirão satisfeitos com a futura profissão. Se estes factores não forem tidos

em conta, mesmo que gostem do curso escolhido, os jovens podem não se sentir totalmente satisfeitos face à opção tomada.

No que respeita à satisfação e realização escolar é de considerar que *entram em jogo variáveis, tanto sociológicas como psicológicas*¹¹. Para além da disparidade dos níveis de aspiração de cada um, do sucesso obtido e incentivos recebidos, têm um papel importante o ambiente geral da própria escola, a relação com os colegas e professores, os conteúdos curriculares tratados e o sucesso global obtido. Todos estes factores são susceptíveis de influenciar o grau de satisfação dos jovens face ao tipo de formação e curso escolhidos e determinam, de certo modo, as possíveis diferenças do grau de satisfação de jovem para jovem.

Sabendo-se que as escolhas escolares realizadas na adolescência têm implicações importantes no futuro profissional e social dos jovens, estes deverão tomar as opções mais acertadas tendo em conta os seus interesses, as potencialidades individuais e as oportunidades presentes.

Os jovens no início da adolescência formulam ideias gerais a respeito de níveis e campos de trabalho e só mais tarde, meados ou fim da adolescência, especificam uma preferência profissional. Devem, por isso, numa primeira fase, ser orientados para escolhas preliminares que possibilitem o maior número possível de escolhas futuras¹².

A orientação vocacional é, presentemente, *uma exigência decorrente da generalização da formação profissional inicial*¹³ e visa a plena realização dos jovens e o seu melhor ajustamento à sociedade. Pretende-se, assim, integrar a orientação no processo geral de desenvolvimento integral do jovem, não o separando de todas as outras dimensões da sua existência.

Para além da sala de aula, a orientação vocacional tem de ter em conta o grupo de pares, a família, a comunidade e o mundo do trabalho de forma a que os jovens estabeleçam relações entre os vários subsistemas e a escola. Nesse sentido, os orientadores têm de divulgar cursos, dar a conhecer o significado de títulos profissionais

¹¹ FERNANDES, 1990, pp: 177-184.

¹² NICHOLAS, 1977: 464.

¹³ IMAGINÁRIO e CAMPOS, 1987: 78.

e de níveis de qualificação, ajustar perfis de formação e perfis de emprego. É um trabalho que visa o sucesso na formação, no acesso ao emprego e na construção progressiva da identidade profissional. Contudo, este processo, para além de complexo, depende de diversos factores, uns intrínsecos aos indivíduos e outros ambientais. Entendido como processo de desenvolvimento do auto-conceito¹⁴, o desenvolvimento vocacional possibilita ao indivíduo perceber-se a si mesmo, aos seus interesses, aptidões e características de personalidade e confrontar-se com o mundo exterior profissional.

Segundo John Holland, é o tipo de personalidade que exerce a principal influência na escolha vocacional¹⁵, pelo que, os indivíduos tenderão a procurar cenários educacionais (e profissionais) que correspondam ao seu estilo de personalidade. De acordo com esta teoria, que goza actualmente grande popularidade nos Estados Unidos entre os profissionais de orientação escolar e profissional¹⁶, as interações compatíveis entre pessoas e ambientes terão maiores possibilidades de conduzir a escolhas vocacionais estáveis, a um rendimento escolar mais elevado e a uma maior satisfação por parte dos indivíduos.

Sendo a qualidade da educação o objectivo essencial da actual reforma do sistema educativo português, a sua concretização implica que se conjuguem diferentes factores que directamente condicionam a qualidade do sistema, nomeadamente, a formação dos recursos humanos envolvidos na acção educativa, os meios técnicos e os recursos especializados de apoio que o sistema possa dispor de forma acessível e generalizada. E, neste contexto, a orientação educativa surge como uma importante componente de todo o processo, no sentido em lhe cabe organizar, da melhor forma, os meios para atingir os fins individuais e colectivos da Educação.

¹⁴ SUPER, 1983, pp: 17-19.

¹⁵ Citado por HOOD e FERREIRA, 1993: 457.

¹⁶ HOOD e FERREIRA, 1993: 457-470.

6.1.3. A Escola Profissional *Vento Suão* no Contexto da Comunidade

As questões que caracterizam a problemática da Formação Profissional em Portugal estão associadas ao conjunto de mutações económicas e sociais induzidas pelo actual contexto comunitário. O modelo de formação adoptado aponta para *a formação profissional inicial, qualificante, centrada na escola ou em soluções institucionais (privadas ou públicas) que desenvolvam a polivalência técnica e funcional, que eduquem e profissionalizem, e que confirmem equivalência académica e certificação profissional*. Destaca também o papel importante da aproximação entre a escola e a empresa, como *metodologia dinâmica de formação*¹⁷. Assim, a implementação deste modelo vem reforçar *a interacção entre os sistemas de educação e formação profissional e destes com o mundo económico*¹⁸.

Neste quadro, a formação profissional parece perspectivada *não apenas como componente fundamental da política do emprego, mas também como factor de valorização dos recursos humanos, quer na perspectiva do funcionamento e modernização das empresas, quer na perspectiva da promoção e realização pessoal dos indivíduos*¹⁹.

No que respeita ao papel da Escola Profissional em estudo, tanto os professores como os seus responsáveis fazem uma avaliação positiva do trabalho realizado até ao momento e consideram que a Escola tem desenvolvido esforços no sentido de responder, da melhor forma, às necessidades sócio-económicas e do mercado de trabalho da comunidade envolvente e às necessidades e interesses dos alunos.

Refira-se que esta escola parece ter desenvolvido uma boa relação com a comunidade, tanto com os órgãos do poder local, que a têm apoiado desde o início na cedência de espaços, equipamentos e transportes, como com outras instituições e agentes económicos locais, que também têm mostrado receptividade no que respeita aos estágios e colocação de muitos dos jovens que concluíram a sua formação.

¹⁷ INSTITUTO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, 1993: 57.

¹⁸ INSTITUTO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: 1993: 58

¹⁹ INSTITUTO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: 1993: 57.

O trabalho desenvolvido nos cinco anos de existência desta Escola parece ser bastante positivo, uma vez que, *a escola tem conseguido atingir os objectivos a que se propôs*, nomeadamente, porque *os alunos recém-formados têm entrado com relativa facilidade no mundo do trabalho e os que preferiram continuar a estudar também têm conseguido ingressar em cursos existentes na localidade*²⁰. O facto dos ex-formandos e dos professores *contribuírem para criar uma imagem positiva da Escola junto da comunidade e da opinião pública* também é revelador de que estão satisfeitos e consideram positivo o trabalho desenvolvido até agora.

Desde o início da sua implementação que os responsáveis pela Escola parecem preocupados em manter contactos com agentes locais e em auscultar os potenciais empregadores da região, no sentido de oferecer cursos de acordo com as carências do mercado de trabalho local e que, conseqüentemente, possam garantir a inserção dos seus formandos. O esforço no sentido da adequação da nova oferta de formação às necessidades locais foi, no início, concretizado através da constituição de um Conselho Consultivo e, presentemente, é-o através do estabelecimento de protocolos com instituições e empresas da região. Estes protocolos, além de assegurarem os estágios dos alunos, visam a discussão dos currículos e a adaptação do perfil do técnico profissional que se pretende formar. O facto da maioria dos jovens formados até ao momento ter conseguido concretizar as suas aspirações escolares e profissionais, entrar no mundo do trabalho ou continuar os estudos, é um testemunho do esforço desenvolvido nesse sentido.

Apesar dos esforços desenvolvidos, os responsáveis pela escola reconhecem que os cursos promovidos não têm tido todos a mesma aceitação no mercado de trabalho. Esta dificuldade também advém da *fraca capacidade de absorção do mercado de trabalho da região que se esgota facilmente*. Contudo, consideram que os seus alunos *têm maior facilidade em encontrar um emprego, ainda que não seja na sua área de*

²⁰ Texto extraído da entrevista ao Director da Escola Profissional.

*formação, do que outros jovens com o 12º ano sem uma formação virada para a qualificação profissional*²¹.

Quanto aos ex-formandos, a opinião das entidades empregadoras parece ser positiva, ou seja, têm reconhecido nestes alunos conhecimentos e competências para o desempenho da actividade profissional²².

Para além do trabalho desenvolvido até agora, esta Escola Profissional parece ter *condições para diversificar a sua oferta de formação*. Contudo, o Director e a Coordenadora Pedagógica não escondem a sua *preocupação quanto ao futuro deste tipo de estabelecimentos*, nomeadamente, no que se refere ao seu *financiamento e sua situação no sistema educativo em geral*.

Considera-se que esta Escola Profissional tem desempenhado, e tem condições para continuar a desempenhar, um papel importante no seio da comunidade onde está inserida. Como alternativa de formação alargou o leque de escolhas escolares dos alunos e, simultaneamente, mostrou-se empenhada em contribuir para o desenvolvimento sócio-económico e cultural local. São perceptíveis os esforços desenvolvidos no sentido de adequar a sua oferta de formação às necessidades no âmbito do mercado de trabalho local, sem perder de vista os interesses dos alunos. Como também é perceptível a vontade dos seus responsáveis em *diversificar a actual oferta de formação*.

6.1.4. Considerações Finais

Face ao conjunto dos resultados considera-se ter respondido, globalmente, aos objectivos do presente estudo. Tais resultados mostram quão complexo é o problema das escolhas escolares na adolescência, assim como a sua dependência de vários factores intrínsecos aos jovens, mas sensíveis às condições sócio-culturais nas quais se manifestam.

²¹ Texto extraído da entrevista ao Director da Escola Profissional.

²² Esta opinião das entidades empregadoras foi recolhida na revista Formar/Intervir, nº1, 1995, p. 4.

É importante salientar que este trabalho não está isento de limitações ou críticas, e que os resultados obtidos não pretendem retratar uma situação generalizável. Tratando-se de um estudo descritivo de um caso individual, em que não se comparam realidades, os resultados não podem ser lidos em referência a outros, o que limita qualquer ilação mais ambiciosa. Por outro lado, apesar de se ter explorado as razões da opção dos jovens pela formação profissional, poder-se-ia ter aprofundado o estudo das *razões* recolhendo informação junto dos ex-alunos formados pela Escola, nomeadamente, sobre as razões da sua opção e o caminho percorrido por eles após o curso, bem como junto dos empregadores que têm recebido os recém-formados. Contudo, ainda que se considere importante aprofundar o estudo nesse sentido, o factor tempo e os recursos disponíveis limitaram, à partida, a prossecução desses propósitos nesta investigação.

Tendo em conta a complexidade das questões tratadas e, apesar das referidas limitações, considera-se que o presente estudo deu um primeiro contributo para a compreensão das razões da opção destes jovens pela formação profissional inicial, para a investigação da satisfação dos jovens face à opção pela via profissional e para conhecer o papel que esta Escola Profissional desempenha no contexto da comunidade local. As questões deixadas em aberto são reveladoras da importância do desenvolvimento de futuras investigações neste campo.

6.2. Recomendações

Presentemente, mais do que nunca, a educação e a formação constituem uma forma dos indivíduos se integrarem na sociedade, alcançarem a promoção social e assegurarem o seu futuro e a sua realização pessoal, pelo que, é de suma importância que as Escolas Profissionais mantenham activo o espírito que presidiu à sua criação, pois, só dessa assim poderão cumprir os objectivos para que foram criadas. Caso contrário, se se mantiver uma situação de indefinição acerca do papel que devem desempenhar e não foram mobilizados os apoios financeiros necessários, algumas terão de fechar as portas e as que subsistirem correm o risco de se tornarem, apenas, em escolas de “segunda oportunidade” para os jovens excluídos do sistema regular de ensino.

Face à importância de que se revestem as questões tratadas, considera-se que o presente trabalho não ficaria completo se não se salientassem algumas recomendações relacionadas com a importância da orientação escolar e profissional dos jovens, com o futuro próximo desta Escola Profissional e com a necessidade de investigação neste campo.

Aceitando-se que determinadas escolhas escolares podem restringir o futuro escolar e profissional dos jovens, considera-se que a intervenção de profissionais neste campo constitui um requisito essencial. Para que as escolhas preliminares não signifiquem perdas, em tempo e esforço, os jovens terão de conhecer as alternativas existentes, nomeadamente, tipo de cursos, currículos e saídas profissionais, de forma a conciliar, no momento da escolha, as suas preferências, aptidões e expectativas de futuro escolar e profissional. Só dessa forma poderão tomar decisões mais acertadas quanto ao seu futuro e só assim a orientação escolar responderá ao seu objectivo principal que é organizar, da melhor forma, os meios para atingir os fins individuais e colectivos da educação, isto é, a plena realização dos jovens e o seu melhor ajustamento à sociedade.

No que respeita à Escola Profissional, considera-se que o seu contributo tem sido importante, mas não pode passar apenas pela formação profissional inicial. Deve encaminhar-se para diversificação da sua oferta de formação ao nível da reconversão

profissional e da formação contínua da população activa, como, aliás, parece ser o propósito dos seus responsáveis. Face aos problemas existentes ao nível do mercado de trabalho local e ao nível da carência de qualificações dos trabalhadores activos, considera-se que essa aposta é essencial para o futuro da própria Escola Profissional e para o desenvolvimento da comunidade. No entanto, é sabido que a concretização deste tipo de acções depende, em grande medida, do efectivo envolvimento dos agentes da comunidade educativa, agentes económicos locais, poder local e demais agentes sociais.

Considera-se que esta Escola Profissional, assim como qualquer outra, terá de continuar a empenhar-se em:

- identificar as necessidades de formação dos jovens e da população activa (formação contínua e reconversão profissional) e definir as prioridades em relação às carências e necessidades de modernização do mercado de trabalho local;
- promover a reflexão séria e aprofundada, com os agentes responsáveis pela educação e formação, com os agentes e instituições com responsabilidades no desenvolvimento sócio-económico e cultural da comunidade e com a população em geral, sobre a problemática da formação profissional e o seu papel no desenvolvimento sectorial e regional;
- criar um clima de confiança que incentive as parcerias e a partilha de responsabilidades com diferentes intervenientes (educativos, económicos, sociais, culturais) no processo de formação;
- procurar o equilíbrio dinâmico entre a procura e a sua oferta de formação que permita a sustentação da própria escola;
- procurar o caminho que conduza à negociação, à partilha de responsabilidades e à determinação de objectivos comuns capazes de viabilizar projectos futuros.

No sentido de aprofundar o estudo desta problemática, considera-se importante comparar a realidade desta Escola Profissional com outras implantadas em contextos semelhantes e, ainda, contrapor a realidade desta delegação com as outras extensões da Escola-sede para conhecer melhor o papel destas Escolas e saber se as razões que levam os jovens a optar pela formação profissional inicial são as mesmas ou variam de contexto

para contexto. Desta forma, os resultados do presente trabalho sugerem novas questões, ou seja, não esgotaram a reflexão e esse facto é, sem dúvida, revelador de que muito há ainda para fazer neste campo. Até porque só através de esforço continuado de investigação se poderá conhecer melhor as fraquezas e potencialidades deste subsistema, recentemente implantado no nosso sistema educativo, e contribuir para o seu aperfeiçoamento.

No termo deste estudo é importante sublinhar que *os problemas da educação são, pela importância de que se revestem para o futuro do País, questões que tocam a todos*²³ ... em que todos se devem empenhar, pois, só através de um *esforço conjugado e continuado ... será possível desenvolver e consolidar um sistema de educação/formação capaz de responder ao desafio emergente na área da educação de base dos nossos jovens e na preparação dos recursos humanos indispensáveis ao desenvolvimento equilibrado e auto-sustentado do País*²⁴.

23 GRILO, 1995: 194.

24 GRILO, 1995, 190.

BIBLIOGRAFIA

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Manuel Viegas (1979) *Questões de Psicologia e Pedagogia*, Lisboa: Livros Horizonte, pp: 63-72.
- ALVES, Natália (1992) “Escolas Profissionais e Sistemas de Aprendizagem: Duas Propostas de Formação em Análise”, in *Organizações e Trabalho*, nº 7/8, Dezembro, pp: 89-96.
- ALVES-PINTO, Conceição (1990) “L'unification du secondaire: un effet d'agregation de la politique educative au Portugal”, in *Reveu Française de Sociologie*, XXXI, pp: 243-256.
- AMBRÓSIO, Teresa *et al.* (1992) *Decisões nas Políticas e Práticas Educativas*, Porto: Editora Portuguesa de Ciências da Educação, p: 10.
- AZEVEDO, Joaquim (1990b) “Expectativas Escolares e Profissionais dos Jovens do 9º ano”, in *Inovação*, 3, (3), pp: 81-99.
- AZEVEDO, Joaquim (1994b) “Educação e Desenvolvimento: Uma Viagem à Procura de Novos Horizontes”, in *Educação&Sociedade*, nº 6, Julho, pp: 135-158.
- BANDURA, Albert (1987) *Pensamiento y Acción. Fundamentos Sociales*, Barcelona: Ediciones Martínez Roca, Cap. 9, pp: 73, 427-428.
- BARDIN, Laurence (1991) *Análise de Conteúdo*, Lisboa: Edições 70, pp: 95-115.
- BARROS, António, M.; Barros, José H. & Neto Félix (1988) “Locus de Controlo e Motivação para a Realização”, in *Psycologica.*, 1, pp: 57-69.
- BARROS, José H. ; BARROS, António M. & Neto, Félix (1993) *Psicologia do Controlo Pessoal. Aplicações Educacionais, Clínicas e Sociais*, Braga: Instituto de Educação-Universidade do Minho, pp: 16-157.
- BISQUERRA, R. (1989) *Metodos de Investigacion Educativa: guia pratica*, Barcelona (Espanha): Ediciones CEAC, pp: 46-53, 127-128, 264-265.

- BRYMAN, Alan; CRAMER, Duncan (1992) *Análise da Dados em Ciências Sociais. Introdução às Técnicas Utilizando o SPSS*, Oeiras: Celta Editora, pp: 91-96, 170-171, 240-241, 296-309.
- CABRITO, Belmiro Gil (1994) *Formações em Alternância: conceitos e práticas*, Coleção Educa-Formação, Lisboa: Educa, pp: 17-49, 136.
- CAMPOS, Bártolo Paiva (1978) “Unificação do Ensino Secundário e Orientação Escolar”, in Revista Portuguesa de Pedagogia, Coimbra, Ano XII, pp: 153-173.
- CAMPOS, Bártolo Paiva (1990) “Os Psicólogos e as Escolas”, in Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXIV, pp: 97-110, 143-160.
- CARVALHO, J. Rebello *et al* (1990) *A Formação do Jovem: Um Modelo Interactivo*, Coleção Em Foco, Rio Tinto: Edições Asa/Clube do Professor, pp: 15-16.
- CHAPLIN, James P. (1981) *Dicionário de Psicologia*, Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp: 363-364, 516.
- COIMBRA, Joaquim Luís (1994) “Desenvolvimento através do Currículo”, in Orientação Vocacional, Ministério da Educação, Cap XI, pp: 151-167.
- COLL, C. (1992) “Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción construtivista del aprendizaje y de la enseñanza”, in C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación - II Psicología de la Educación*, Madrid: Alianza Editorial, pp: 435-454.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1990) *Pareceres e Recomendações. Serviços de Orientação e Psicologia Educacional*, Lisboa: Edotirial do Ministério da Educação, pp: 85-123.
- DANDURAND, P. et OLLIVIER, E., (1991) “Centralité des savoirs et éducation: vers de nouvelles problematiques”, in Sociologie et Sociétés, nº1/91, pp:3-23.
- DIRECÇÃO GERAL DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL (1993) *Quadro Comunitário de Apoio 1994-1999*, IIEFP, pp: 5.

- FACHIN, Odília (1993) *Fundamentos de Metodologia*, São Paulo: Editora Atlas, p: 48.
- FERNANDES, Evaristo (1990) *Psicologia da Adolescência e da Relação Pedagógica*, Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Porto: Edições Asa, Cap. IV, pp: 163- 184.
- FONTAINE, Anne-Marie (1987) “Expectativas de Sucesso e Realização Escolar em Função do Contexto Social”, in Cadernos de Consulta Psicológica, 3, pp: 27-44, 73.
- FONTAINE, Anne-Marie (1988a) “Motivação e Realização Escolar em Função do Contexto Social”, in Revista Portuguesa de Pedagogia, Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Ano XXII, pp: 313-336.
- FONTAINE, Anne-Marie (1988b) “Motivação e Realização Escolar”, in Campos, B. Paiva (1990), *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*, Vol. I, Universidade Aberta, pp: 95-132.
- FONTAINE, Anne-Marie (1990a) *Motivation pour la Réussite Scolaire*, INIC, Centro de Psicologia da Universidade do Porto (Tese de doutoramento), pp: 33-44, 102, 127.
- FONTAINE, Anne-Marie (1991) “Motivações e Diferenças entre rapazes e raparigas nas escolhas vocacionais”, in Orientação Escolar e Profissional - Perspectivas e Estudos, nº6/7, pp: 33-36.
- FORMOSINHO, Júlia; ALVES-PINTO, Conceição (1987) “A Atribuição Causal do Insucesso - o posicionamento de uma amostra de professores”, in Psicologia, Revista da Associação Portuguesa de Psicologia, Vol. V, 3, Lisboa: Edições Afrontamento, pp: 259-264.
- FORQUIN, J. C., (1991) “Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux”, in Sociologie et Sociétés, nº1, pp: 25-39.
- GREEN, Judith; D'OLIVEIRA, Manuela (1991) *Testes Estatísticos em Psicologia*, trad. de Paulo Louro, Lisboa: Editorial Estampa, pp: 86-88.

- GRILO, E. Marçal (1995) "Ensino Formal e suas Condições", in FERREIRA, Eduardo de Sousa; RATO, Helena (coords.) *Portugal Hoje*, Cap. 2 "Qualidade e Condições de Vida", Edição do Instituto Nacional de Administração (INA), Fevereiro/1995, pp: 190-194.
- HAIR, Joseph F. Jr., (1992) *Multivariate Data Analysis*, cap. 2, New York: Maxwell, pp: 19-86.
- HOOD, Albert B.; FERREIRA, Joaquim Armando Gomes A., (1993) "Escolha Vocacional de John L. Holland", in Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXVII, nº3/93, pp: 457-470.
- IMAGINÁRIO, Luís; CAMPOS, Bárto Paiva (1987) "Consulta Psicológica Vocacional em Contexto Escolar", in Cadernos de Consulta Psicológica, 3/87, pp: 73-79, 107-113.
- INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL (1993) "A Formação Profissional na Comunidade Europeia após 1993", in Formar, nº 8, Abr/Mai/Jun/93, pp: 53-60.
- JANEIRO, José Raul (Dir.) (1995) "Editorial. O ponto da situação ...", in Formar/Intervir, nº1, Maio, pp: 3-8.
- KERLINGER, Fred Nichols (1980) *Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais: Um Tratamento Conceitual*, trad. de Helena Mendes Rotundo, São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária (E. P. U.), pp: 179-190.
- LAW, B. (1987) "A Evolução da Orientação Vocacional: O exemplo de Inglaterra", in Jornal de Psicologia, 6, 2, pp: 21-23.
- LE BOTERF, Guy (1993) "Modelos de Aprendizagem em alternância na Comunidade", in Formar, (10), Fev./Mar./Abr/94, Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional, pp: 40-46.

- LESSARD-HÉBERT, Michelle et al (1990) *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*, trad. Maria João Reis, Lisboa: Instituto Piaget, p: 10, 170.
- MARQUES, Margarida (1990) “As Escolas Profissionais: Um Novo Modelo de Formação”, in *Inovação*, 3 (3), pp: 43-52.
- MARQUES, Margarida (1991) “Partenariado Sócio-educativo - Paradigma das Escolas Profissionais”, in *Inovação*, 4, 2-3, pp: 167-175.
- MARQUES, Margarida (1992b) *A Decisão Política em Educação: O Partenariado Socio Educativo como Modelo Decisional. O Caso das Escolas Profissionais*, Vol I, Lisboa: Univesidade Nova de Lisboa, Tese de Mestrado (policopiado), pp: 28, 48-52, 114.
- MEIJER, K., (1991) “Reforms in vocational education and training in Italy, Spain and Portugal: similar objectives, different strategies”, in *European Journal of Education*, nº1/91, pp: 13-28.
- MENDEIROS, Francisco, (1995) “O que é um perfil profissional”, in *Formar*, (13), Janeiro, pp: 6-27.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1992) *Estruturas dos Sistemas Educativos da Comunidade Europeia*, Biblioteca de Apoio à Reforma do Sistema Educativo, nº 23, Lisboa: GEP, pp: 79-83.
- MOREIRA, Carlos Diogo (1994) *Planeamento e Estratégias da Investigação Social*, Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, pp: 181-191.
- NICHOLAS, Phoebe Overstreet, (1977) “O Desenvolvimento Vocacional”, sexta parte Educação e Vocação, Cap. XVII, in JERSILD, Arthur T. (1977) *Psicologia da Adolescência*, Trad. de José Severo de Camargo Pererira, 6ª ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, pp: 459-487.
- NÓVOA, António.; POPKEWITZ, Thomas S. (orgs.), (1992b) *Reformas Educativas e Formação de Professores*, Lisboa: Educa, p: 57.

- OLIVEIRA PIRES, Ana Luísa, (1994) “As Novas Competências Profissionais”, in Formar, nº 10, Fev/Mar/Abr, pp: 4-19.
- PERRENOUD, Philippe., (1986) “De quoi la ressite scolaire est-elle faire?”, in Education er Recherche, nº1, pp: 133-159.
- POPKEWITZ, Thomas S.; PEREYRA, Miguel A., (1992) “Práticas de Reforma na Formação de Professores em oito países: Esboço de uma problemática”, in NÓVOA, António; POPKEWITZ, Thomas, S., (Orgs.), *Reformas Educativas e Formação de Professores*, (1992), Lisboa: Educa, pp: 11-72.
- PROGRAMA ILE EM PORTUGAL: Avaliação e Perspectivas (1991) pp: 100-104.
- SELLTIZ, WRIGHTSMAN, COOK (1987) *Métodos em pesquisa nas Relações Sociais*, Vol. 2 - Medidas na Pesquisa Social, Louise H. Kidder (org.), 2ª ed., São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, pp: 58-67.
- STIÉVENART, M. (1989) “L'emergence d'une notion: Le partenariat socio-educatif”, in Les Sciences de l'éducation, 5/89, pp: 35-50.
- STOER, S. R.; STOLEROFF, A.; CORREIA, A. (1990) “Política Educativa e Acumulação”, Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 29, pp: 11-53.
- STOER, Stephen R. (1994) “O Estado e as Políticas Educativas: Uma Proposta de Mandato Renovado para a Escola Democrática”, in Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 141, Dezembro, pp: 3-33.
- STOLEROFF, A. (1992) “A Articulação entre a política educativa e a política industrial: educação, formação profissional, escola e empresa”, in Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional. Actas da Conferência Nacional, Porto: M.E./GETAP, pp: 378-388.
- SUPER, Donald E. (1983) “Um novo modelo prático de avaliação dos indivíduos em orientação escolar e profissional”, in sep. Revista Portuguesa de Psicologia, Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, pp: 17-19.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva (1990) *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação*, São Paulo: Editora Atlas, pp: 116-173.

VALA, Jorge (1986) “A Análise de Conteúdo”, Cap. IV, in SANTOS SILVA. A.; MADUREIRA PINTO, J., *Metodologia das Ciências Sociais*, (Orgs.), 6ª ed., Porto: Edições Afrontamento, pp: 100-128.

WILLIAMS, David (1993) “Diagnóstico e Aconselhamento na Orientação Profissional”, trad. de António Castro Fonseca, in Revista Portuguesa de Pedagogia, Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Ano XXVII, nº1, pp: 21-56.

TEXTOS LEGAIS CITADOS

- **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO** - Pareceres e Recomendações, Serviços de Orientação e Psicologia Educacional, **Parecer nº3/90**, Editorial do Ministério da Educação, Lisboa, 1990, pp: 85-136.
- **Decreto-Lei nº 26/89 de 21 de Janeiro** - Criação das Escolas Profissionais.
- **Decreto-Lei nº 401/91**, in Boletim do Trabalho e Emprego, 2º série, nº 10-11-12/91, 927.
- **Jornal Oficial das Comunidades Europeias**, nº 2, artº 2º- Conselho de 16/07/85
- **Lei nº 46/86 de 14 de Outubro** - Lei de Bases do Sistema Educativo.
- **PARECER nº 3/90** do Conselho Nacional de Educação sobre Serviços de Orientação e Psicologia Educacional
- **Portaria nº 432/92 de 22 de Maio** - Sistema de avaliação dos alunos das Escolas Profissionais.

OUTRAS OBRAS CONSULTADAS

- ABRANTES, José Carlos (1992) “Da Flexibilidade da Formação para a Inovação”, in Inovação, Vol.3, nº1-2, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional (IIE), pp: 161-176.
- ABREU, Isaura; ROLDÃO, Maria do Céu (1989) “A Evolução da Escolaridade Obrigatória em Portugal nos Últimos Vinte Anos”, in O Ensino Básico em Portugal, 1ª Edição, Porto, Edições Asa/Clube do Professor, pp: 43-93.
- ABREU, Manuel Viegas, (1980) “Desenvolvimento da Personalidade e Motivação”, in Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XIV, pp: 159-193.
- ABREU, Manuel Viegas (1982a) “Motivos e Organizações Cognitivas na Construção da Personalidade”, in Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XVI, pp: 331-342.
- ABREU, Manuel Viegas et al (1982b) “O Psicólogo na Escola. Dos modelos de organização escolar aos modelos de prática psicológica”, in Jornal das Ciências Médicas, 4, pp: 219-227.
- A.F.I.R.S.E. PORTUGUAISE (1992) *A Reforma Curricular em Portugal e nos Países da Comunidade Europeia*, II Colóquio Nacional, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa: Lisboa.
- ALALUF, Mateo (1993) “Inserção dos Jovens e Formação em Alternância: Actores Armadilhados pelas Estruturas”, in Organizações e Trabalho, nº 9/10, Dezembro, pp: 49-57.
- ALMEIDA, António (1992) “A Formação Profissional Como Instrumento de Mudança”, in Organizações e Trabalho, nº 7/8, Dezembro, pp: 83-88.
- ALVES, José Matias (1990) “Avaliação dos Processos de Funcionamento das Escolas Profissionais”, in Inovação, 3, (3), pp: 53-67
- ALVES-PINTO, Conceição (1986) *A Escola: valores e aspirações de jovens*, Lisboa: IED.

- AMARO, Rogério Roque (1994) “Formação para o desenvolvimento local. Três experiências de intervenção”, in Formar, (12), Ago./Set./Out., 1994, Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional, pp: 5-12.
- AMBRÓSIO, Teresa (1991) “Da Tecnologia Social à Investigação Educativa”, in Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa. Uma Abordagem Pluridisciplinar, STOER (org.), Porto: Edições Afrontamento, pp: 187-203.
- AMBRÓSIO, Teresa et al. (1992) *Decisões nas Políticas e Práticas Educativas*, Porto: Editora Portuguesa de Ciências da Educação.
- AZEVEDO, Joaquim (1987) “O Ensino Técnico-Profissional e o seu desenvolvimento futuro”, in *Sistema Educativo e Formação Profissional: Relatório de Seminário*, Comissão de Reforma do Sistema Educativo, Lisboa: Ministério da Educação, pp: 65-76.
- AZEVEDO, Joaquim (1990a) “A Educação Tecnológica. Apresentação de Uma Prioridade”, in Inovação, 3, (3), pp: 9-15.
- AZEVEDO, Joaquim (1991) *A Educação Tecnológica nos anos 90*, Coleção Em Foco, Rio Tinto: Edições Asa/Clube do Professor.
- AZEVEDO, Joaquim (1992) “Ciências da Educação e Formação Tecnológica e Profissional”, in *Decisões nas Políticas e Práticas Educativas*, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp: 65-81.
- AZEVEDO, Joaquim (1994a) *Avenidas de Liberdade: Reflexões sobre Política Educativa*, 1ª ed., Porto: Edições ASA.
- BANDURA, A. (1977) “Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change” in Psychological Review, 84, pp: 191-205.
- BANDURA, A. (1982) *Teoria del Aprendizaje Social*, Madrid: Espasa-Calpe.
- BANDURA, A. (1987) *Pensamiento y Acción. Fundamentos Sociales*, Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

- BARROS, José H. (1988) “Interpretação Diferencial das Expectativas na Escola”, in Jornal de Psicologia, 7,3, pp: 18-23.
- BARROSO, João (coord.) (1988) *Da Diversidade de Contextos à Diversidade de Iniciativas*, Lisboa: GEP/Ministério da Educação.
- BENAVENTE, Ana (1990) “A Igualdade de Oportunidades e o Sistema de Ensino - Propostas Estratégicas”, in Cadernos de Educação de Infância, nº 15, Jul.Agost.Set., pp: 4-6.
- BERBAUN, Jean, (1993) *Aprendizagem e Formação*, trad. de Luísa Silva Marta e Manuel Figueiredo Ferreira, Porto: Porto Editora.
- BERTRAND Yves; VALOIS, Paul (1994) *Paradigmas Educacionais: Escola e Sociedades*, trad. Elisabete Pinheiro, Coleção Horizontes Pedagógicos, Lisboa: Instituto Piaget, Cap. I, pp: 9-30.
- BOHOSLAVSKY, Rodolfo (1985; 1977) *Orientação Vocacional: A Estratégia Clínica*, trad. José Maria Valeije Bojart, 6ª ed., São Paulo: Martins Fontes.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude (1978) *A Reprodução - Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*, Lisboa: Editora Vega.
- BREDERODE SANTOS, Mª Emília, (1991) *Os aprendizes de Pigmaleão. Ensaio sobre a formação de professores e alunos em democracia*, 2ª ed., Coleção Educação nº2, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- CAEIRO, L. A. (1977/78/79) “Princípios para um aconselhamento vocacional desenvolvimentista” in Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XVI, 14/15/16, pp: 45-71.
- CAMPOS, Bártolo Paiva (1976) *Educação sem Seleção Social*, Biblioteca do Educador Profissional, Lisboa: Livros Horizonte.
- CAMPOS, Bártolo Paiva (1980) “A Orientação Vocacional numa Perspectiva de Intervenção no Desenvolvimento Psicológico”, in Revista Portuguesa de Pedagogia, XIV, pp: 195-230.

- CAMPOS, Bártolo Paiva (1987) “Política de Formação Profissional na Lei de Bases do Sistema Educativo”, in *Sistema Educativo e Formação Profissional: Relatório de Seminário*, Comissão de Reforma do Sistema Educativo, Lisboa: Ministério da Educação, pp: 11-25.
- CAMPOS, Bártolo Paiva (1989) “Intervenção em Orientação Vocacional: Algumas Questões de Valores”, in *Inovação*, nº 4, pp: 403-409.
- CAMPOS, B. P.; TAVEIRA, M.C. (1989) “Novas Tecnologias de Informação na Orientação Vocacional”, in *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, pp: 81-94.
- CAMPOS, B. P.; COIMBRA, J. L. (1991) “Consulta Psicológica e Exploração do Investimento Vocacional”, in *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, pp: 11-19.
- CANÁRIO, M^a B. Bettencourt (1992) “Escolas Profissionais: Autonomia e Projecto Educativo”, in *Inovação e Projecto Educativo da Escola*, Canário, R. (org.), Colecção Educa-Organizações, Lisboa: Educa e Autores, pp: 109-134.
- CANÁRIO, Rui (1991) “Mudar as Escolas: O Papel da Formação e da Pesquisa”, in *Inovação*, vol. 4, nº 1.
- CANÁRIO, Rui (1992) “Estabelecimento de Ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos”, in NÓVOA, António, (Coord.) *As Organizações Escolares em Análise*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Publicações Dom Quixote.
- CARNEIRO, Roberto (1988) *Portugal - Os Próximos 20 anos, Educação e Emprego em Portugal: Uma Leitura de Modernização*, Vol V, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARVALHO, A. D. (1988) *Epistemologia das Ciências da Educação*, Porto: Edições Afrontamento.
- COIMBRA, Joaquim Luís (1993) “Psicologia da Orientação: Alguns desafios”, in *Noesis*, 28, pp: 30-32.

- COLEMAN, James S.; HUSÉN, Torsten (1990) *Tornar-se Adulto Numa Sociedade em Mutação*, trad. de José Meirinhos, Porto: Edições Afrontamento.
- COMISSÃO EUROPEIA, (1995) «*Livro Branco*» sobre a Educação e a Formação. *Ensinar a aprender: Rumo à sociedade cognitiva*, Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1988a) *Proposta Global de Reforma*, 1ª Edição, Ministério da Educação, Lisboa, Edição do Gabinete de Estudos e Planeamento, Julho/1988.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, (1992) *A Educação em Portugal no Horizonte dos anos 2000*, Lisboa: Bibliografia Temática/CNE.
- CORREIA, José Alberto; STOLEROFF, Alan, D.; STOER, Stephen R. (1993) “A Ideologia da Modernização no Sistema Educativo em Portugal”, in *Cadernos de Ciências Sociais*, Nº 12/13, Janeiro, pp: 25-51.
- CORREIA, Maria da Luz (1994) “Autopercepção e auto-estima em crianças com repetência no 1º ciclo do ensino obrigatório - contributo para uma revisão crítica do tema”, in *Psicologia*, Revista da Associação Portuguesa de Psicologia, Vol. IX, 3, Lisboa: Edições Afrontamento, pp: 391-402.
- CORTESÃO, Luiza (1988) *Escola, Sociedade: Que Relação*, 2ª ed., Porto: Afrontamento.
- COSTA, Alfredo Bruto da (1987) “O Planeamento da Educação e as Macro-Decisiones do Desenvolvimento”, in *Planeamento Educativo: relatório de Encontro/Comissão de Reforma do Sistema Educativo*, Lisboa: Ministério da Educação, pp: 45-51.
- CRUZ, Luís Braga da (1987) “A Formação Profissional e o Desenvolvimento Regional”, in *Sistema Educativo e Formação Profissional: Relatório de Seminário*, Comissão de Reforma do Sistema Educativo, Lisboa: Ministério da Educação, pp: 39-46.

- DE BRUYNE, Paul de *et all* (1977) *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais: pólos de prática metodológica*, Rio de Janeiro.
- D' HAINAUT, Louis (1980) *Educação - Dos Fins aos Objectivos*, Coimbra: Livraria Almedina.
- FERNANDES, António José (1993) *Métodos e Regras para Elaboração de Trabalhos Académicos e Científicos*, Porto: Porto Editora.
- FERREIRA, Virgínia, (1986) “O Inquérito por questionário na construção de dados sociológicos”, in SANTOS SILVA, A.; MADUREIRA PINTO, J. (1986) (orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais*, 6ª Ed., Porto: Edições Afrontamento.
- FLEMING, Manuela, et all (1987) “Insucesso Escolar e Auto-avaliação na Adolescência”, in Psicologia, Revista da Associação Portuguesa de Psicologia, Vol. V, 3, Lisboa: Edições Afrontamento, pp: 289-297.
- FONSECA, A. (1992) *Um Sabor Diferente: Uma Avaliação das Escolas Profissionais*, Porto: GETAP - Publicações, Março/92.
- FONTAINE, Anne-Marie (1985) “Motivação para a realização escolar de adolescentes: Perspectiva cognitivo-social das diferenças de sexo e de classe social”, in Cadernos de Consulta Psicológica, 1, pp: 53-69.
- FONTAINE, Anne-Marie (1986) “Aspiração e Realização Escolar em função do Grupo Social de Pertença”, in Cadernos de Consulta Psicológica, 2, pp: 119-132.
- FONTES, Carlos (1990) “Planeamento da Formação”, in Formar, nº 1, Outubro, pp: 37-43.
- FORMOSINHO, João (1989) “De Serviço de Estado a Comunidade Educativa: Uma nova concepção para a Escola Portuguesa”, in Revista Portuguesa de Educação, 2 (1), C.E.E.D.C.-Universidade do Minho, Braga, pp: 53-86.

- GATHER THURLER, Monica; PERRENOUD Philippe (1994) *A Escola e a Mudança: contributos sociológicos*, Coleção Cadernos de Inovação Educacional, Lisboa: Escolar Editora.
- GEP (1987) *Papel da Educação no Desenvolvimento Sócio-económico*, Lisboa: GEP/ME.
- GEP/EDUCAÇÃO (1991) *Ensino Secundário Unificado: um diagnóstico da situação*, Lisboa: M. E..
- GHAI, Dharam (1994) “Desenvolvimento Participativo: Algumas Opiniões sobre Experiências ao Nível das Bases”, in Finanças & Desenvolvimento, Dezembro, pp: 3-33.
- GHIGLIONE, Rodolphe (1990) *Inquérito: Teoria e Prática*, Oeiras: Celta Editora.
- GRAÇA, Eduardo (1991) “As Escolas Profissionais: Desafio à Sociedade”, in Formar, nº 4, Out/Nov/Dez, pp: 52-60.
- GRÁCIO, Sérgio (1986) *Política Educativa como Tecnologia Social. As Reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*, Lisboa: Livros Horizonte.
- HAGUETTE, Teresa M^a Frota (1990) *Metodologias Qualitativas*, 2^a Edição, Petrópolis: Editora Vozes.
- HUSÉN, Torsten (s. d.) *Meio Social e Sucesso Escolar: Perspectivas das Investigações sobre a Igualdade na Educação*, trad. Isabel Brito St. Aubyn, Lisboa: Livros Horizonte.
- IMAGINÁRIO, Luís (1987a) “A Escola e a Preparação para o Trabalho”, in *Sistema Educativo e Formação Profissional: Relatório de Seminário*, Comissão de Reforma do Sistema Educativo, Lisboa: Ministério da Educação, pp: 47-63.
- IMAGINÁRIO, Luís (1987b) “Formação Profissional Inicial e Emprego de Jovens”, in Cadernos de Consulta Psicológica, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 3/87, pp: 73-79.

- JALLADE, Jean Pierre (1992) "Tendências Recentes da Educação/Formação Profissional", in *Formar*, nº 5, Jan/Fev/Mar, pp: 56-61.
- JERSILD, Arthur T. (1977) *Psicologia da Adolescência*, 6ª ed., trad. José Severo Pereira, São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- KERLINGER, Fred Nichols (1980) *Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais: Um Tratamento Conceitual*, trad. de Helena Mendes Rotundo, São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária (E. P. U.).
- KLINE, P. (1977) *Psicologia da Orientação Vocacional*, Rio de Janeiro: Zahar Editora.
- KNOKE, A. et al (1982) *Mudança Social e Psicologia Social*, Lisboa: Livros Horizonte.
- KOVÁCS, Ilona (coord.) (1994a) "Respostas às Necessidades de Qualificação pelo Ensino e Formação Profissional", in *Qualificações e Mercado de Trabalho*, Estudos 13, Lisboa: I.E.F.P.-Instituto do Emprego e Formação Profissional, Cap.V, pp: 93-111.
- KOVÁCS, Ilona (coord.) (1994b) "Avaliação das Necessidades de Mão-de-Obra", in *Qualificações e Mercado de Trabalho*, Estudos 13, Lisboa: I.E.F.P. - Instituto do Emprego e Formação Profissional, Cap. VI, pp: 113-134.
- LEMOS PIRES, E., (1987) *Lei de Bases do Sistema Educativo - Apresentação e Comentários*, Porto: Porto Editora.
- LEYENS, J-P. (1985) *Teorias da Personalidade na Dinâmica Social*, Lisboa: Verbo.
- LIMA, Marinús Pires de (1981) *Inquérito Sociológico*, 3ª Edição, Porto: Editora Presença.
- MADUREIRA PINTO, J. (1991) "Escolarização, Relação com o Trabalho e Práticas Sociais", in STOER, Stephen (org.), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa - Uma Abordagem Pluridisciplinar*, Porto: Edições Afrontamento, pp: 15-32.

- MADUREIRA PINTO, J. (1993) “Educação, Trabalho e Desenvolvimento: uma reflexão sobre o caso português”, in *O Professor*, nº 35, Nov/Dez, (3ª Série), pp: 63-69.
- MAROTZ-BADEN, R.; TALLMAN, I. (1978) “Parental aspirations and expectations for daughters and sons: A comparative analysis”, in *Adolescence*, vol. XIII, 59, pp: 251-268.
- MARQUES, Margarida (1992a) “O Modelo Educativo das Escolas Profissionais Emerge de um Contexto Favorável de Participação e de Contratualização”, in *Educação*, nº 5.
- MARQUES, Margarida (1993) *O Modelo Educativo das Escolas Profissionais: Um Campo Potencial de Inovação*, Coleção Educa-Formação, Lisboa: Educa.
- MAURICE, M.; SELIER, F. & SILVESTRE, J. J., (1982) *Politique d'education et organisation industrielle en France et en Allemagne*, Paris: P.U.F.
- M.E. GEP (1992) *Sistema Educativo Português- Situação e Tendências 1990*, Lisboa: M.E..
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1987) *Sistema Educativo e Formação Profissional: Relatório de Seminário/Comissão de Reforma do Sistema Educativo*, Lisboa: Edição do Gabinete de Estudos e Planeamento do M. E..
- MOURÃO, Camilo (1987) “A Educação Tecnológica no âmbito do Ensino Obrigatório em Portugal”, Cap. VI, in LEMOS PIRES, Eurico et al (1989) *O Ensino Básico em Portugal*, Porto: Edições Asa, pp: 205-236.
- MUCCHIELLI, Roger (1970) *El Método del Caso Madrid*: Iberico Europea de Ediciones.
- MUCCHIELLI, Roger (1978) *O Questionário na Pesquisa Psicossocial*, São Paulo, Livraria Martins.

- MUSGROVE, Frank (1986) *Família, Educação e Sociedade*, Coleção Biblioteca da Educação, Porto: Rés Editora.
- NÓVOA, António (1991) *Ciências da Educação e Mudança*, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- NÓVOA, António (coord.) (1992a) *As Organizações Escolares em Análise*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Publicações Dom Quixote.
- NÓVOA, A.; CASTRO-ALMEIDA, C.; LE BOTERF; et al (1992c) *Formação para o Desenvolvimento*, Lisboa: Edições Fim de Século.
- OCDE (1980) “Formación profesional y preparación para el trabajo”, in Revista de Educación, pp: 5-31.
- OCDE (1987) *Papel da Educação no Desenvolvimento Sócio-Económico*, trad. de Gatrím, Lisboa: GEP/ME, Gabinete de Estudos e Planeamento.
- OLIVEIRA, José H. Barros de (1988) “Interpretação Diferencial das Expectativas na Escola”, in Jornal de Psicologia, 7(3), pp: 18-23.
- ORKIN, Michael; DROGIN Richard (1975) *Vital Statistics*, United States of America: McGraw-Hill Book Company.
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira (1990) *A Escola Cultural: Horizonte Decisivo da Reforma Educativa*, Coleção Educação Hoje, Lisboa: Texto Editora.
- PELLETIER, D. et al (1979) *Desenvolvimento Vocacional e Crescimento Pessoal. Enfoque Operatório*, Pétropolis, Vozes.
- PEREIRA, Frederico; MARTINS, Margarida Alves (1978) “O Insucesso Escolar e as suas Explicações - Crítica de Algumas Teorias”, in Análise Psicológica, II, 1, pp: 33-56.
- PIRES, Eurico Lemos (1987) *A Lei de Bases do Sistema Educativo: Apresentação e Comentários*, Porto: Edições Asa.

- QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van (1990) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, 1ª Edição Portuguesa, Lisboa: Editora Gradiva.
- RAMOS, Lucília, (1992) “O Sistema Educativo e a Reestruturação Económica e Social”, in *Organizações e Trabalho*, nº 7/8, Dezembro, pp: 100-107.
- RIBEIRO, António Carrilho (1992) *Reflexões sobre a Reforma Educativa*, 3ª ed, Colecção Educação Hoje, Lisboa: Texto Editora.
- RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela (1993) “A Análise de Necessidades de Formação como Campo de Investigação Científica”, in *A análise de Necessidades na Formação de Professores*, Porto: Porto Editora, Cap I, pp: 11-35.
- RODRIGUES, M. J. (1991) *Competitividade e Recursos Humanos*, Lisboa: D. Quixote.
- ROLANDO, Júlio (1993) “Formação Profissional: a legislação que temos”, in *O Professor*, nº 35, Nov/Dez, (3ª Série), pp: 75-78.
- ROTTER, Julian B. (1973) *Social Learning and Clinical Psychology*, 2ª ed., New York: Johnson Reprint Company.
- REUCHLIN, Maurice (1976) *A Orientação Escolar e Profissional*, Trad. de Olga Magalhães, Porto: Rés Editora.
- SÁ-CHAVES, Idália (1989) *Professores, Eixos de Mudança - O pensamento Pedagógico na Post-Modernidade*, Colecção Educação e Desenvolvimento Humano, 3, Aveiro: Editora Estante.
- SANTOS, Boaventura de Sousa, (1991) “Subjectividade, cidadania e emancipação”, in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (32), pp: 135-191.
- SANTOS, Maria Emília Brederode (1991) *Os Aprendizes de Pigmaleão: Ensaio sobre a Formação de Professores e Alunos em Democracia*, 2ª ed., Colecção Educação, Lisboa: Instituto de Estudos Para o Desenvolvimento.

- SANTOS, Matos dos (1991) "Orientações Gerais sobre Elaboração de Programas de Formação Profissional", in *Formar*, nº 2, Janeiro/91, pp: 14-17.
- SELLTIZ; WRIGHTSMAN; COOK (1987), Kidder, Louise H. (org), *Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais*, Vol. 2 - Medidas de Pesquisa Social, 2ª ed., São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- SIEGEL, Sidney (1975) *Estatística Não-Paramétrica para as Ciências do Comportamento*, São Paulo: McGraw-Hill.
- SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (orgs.) (1986) *Metodologia das Ciências Sociais*, 6ª Edição, Porto: Edições Afrontamento.
- SILVA, M. e TAMEN, M.I. (coord.) et al (1981) *Sistema de Ensino em Portugal*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SIMÕES, A. (1989) "Que é Educar? Acerca do Constitutivo Formal do Conceito", in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIII, pp: 3-20.
- SOARES, Isabel (1987) "Consulta Psicológica e Realização Escolar: Uma Abordagem Cognotivista", in *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, Porto: Edição do Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional, pp: 81-88.
- STOER, Stephen R. (1986) *Educação e Mudança Social em Portugal. 1970-1980, Uma Década de Transição*, Porto: Edições Afrontamento.
- STOER, Stephen R., (org.) (1991) *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa: Uma Abordagem Pluridisciplinar*, Porto: Edições Afrontamento.
- STOER, Stephen R., (1992) *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)Periferia Europeia*, Lisboa: Escher.
- SULEMAN, Fátima (1993) "Perfis Profissionais. Que Opções Teórico-Metodológicas", in *Organizações e Trabalho*, nº 9/10, Dezembro, pp: 27-33.

- UNESCO (1989) “Educação, Formação e Emprego: Planeamento e Administração da Educação e dos Equipamentos Educativos”, Módulos de Formação/UNESCO, trad. de Margarida Marques e Porfirio Silva, Lisboa: GEP/ME, Março/89.
- VAN HAECHT, Anne (1992) *A Escola à Prova da Sociologia*, Trad. de Ana Maria Rangel, Coleção Horizontes Pedagógicos, Lisboa: Instituto Piaget.
- VILAR, Alcino Matos (1993) *Inovação e Mudança na Reforma Educativa*, Coleção Em Foco, Porto: Edições Asa.
- WALL, W. D. (1975, 1968) *Adolescência na Escola e na Sociedade*, trad. Maria Madalena da Cruz Piteira, Lisboa: Livros Horizonte.
- WEBER, Silke (1976) *Aspirações à Educação: O Condicionamento do Modelo Dominante*, Petrópolis: Editora Vozes.
- WEINER, Bernard (1979) “A Theory of Motivation for Some Classroom Experiences”, in Journal of Educational Psychology, 71, pp: 3-25.
- WEINER, Bernard (1990) “History of Motivacional Research in Education”, in Journal of Educational Psychology, 82, pp: 616-62

ANEXOS

ANEXO 1
Avaliação das escalas utilizadas no estudo

1.1 - Avaliação das escalas para o estudo das *Razões* e da *Satisfação*

Avalie, através de uma escala do tipo Likert cotada de 1 a 5, o relevo/interesse de cada uma das seguintes razões para explicar a opção dos jovens pela formação profissional.

1= a razão não é relevante

2= a razão é pouco relevante

3= a razão é relevante

4= a razão é muito relevante

5= a razão é bastante relevante

Tendo em conta a escala assinala, com um x, uma situação para cada razão apresentada

Razões	1	2	3	4	5
Obter um diploma que facilite a entrada no mercado de trabalho					
Gostar do curso					
Dificuldades económicas para prosseguir os estudos por outra via					
Influência da família ou amigos					
Maus resultados escolares nos estudos anteriores					
Obter equivalência ao ensino secundário					
Provável dificuldade no acesso ao ensino superior					
Obter um grau académico para prosseguir os estudos					

Avalie, através do mesmo tipo de escala, o relevo/interesse dos seguintes factores para explicar a satisfação dos jovens face à sua opção pelo tipo de formação e curso escolhido.

1= não é relevante

2= pouco relevante

3= relevante

4= muito relevante

5= bastante relevante

Tendo em conta a escala assinala, com um x, uma situação para cada um dos factores

Satisfação	1	2	3	4	5
Expectativas em relação ao curso					
Nível de sucesso obtido					
Nível de conhecimentos e competências adquiridos					
Adequação da formação ao exercício da actividade profissional					
Informação sobre as saídas profissionais do curso					
Motivação para continuar o curso					
Incentivo dos pais					
Incentivo dos professores					
Incentivo dos colegas					
Incentivo dos amigos					
Aspiração pós-curso de continuar a estudar na mesma área					
Aspiração pós-curso de continuar a estudar noutra área					
Aspiração pós-curso de trabalhar e continuar a estudar na mesma área					
Aspiração pós-curso de trabalhar e continuar a estudar noutra área					
Aspiração pós-curso de trabalhar					
Satisfação com a futura profissão					

1. 2 - Resultados da análise estatística efectuada às escalas

(dados obtidos junto do painel de especialistas)

***** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

1.	RAZ1	Obter diploma que facilite a entrada no mundo do trabalho
2.	RAZ2	Gostar do curso
3.	RAZ3	Dificuldades económicas para prosseguir os estudos por outra via
4.	RAZ4	Influência da família ou amigos
5.	RAZ5	Maus resultados escolares nos estudos anteriores
6.	RAZ6	Obter equivalência ao Ensino Secundário
7.	RAZ7	Provável dificuldade no acesso ao Ensino Superior
8.	RAZ8	Obter grau académico para prosseguir os estudos
9.	SAT1	Expectativas em relação ao curso
10.	SAT2	Nível de sucesso obtido
11.	SAT3	Nível de conhecimentos e competências adquiridos
12.	SAT4	Adquação da formação ao exercício da actividade profissional
13.	SAT5	Informação sobre as saídas profissionais dos cursos
14.	SAT6	Motivação para continuar o curso
15.	SAT7	Incentivo dos pais
16.	SAT8	Incentivo dos professores
17.	SAT9	Incentivo dos colegas
18.	SAT10	Incentivo dos amigos
19.	SAT11	Continuar a estudar na mesma área
20.	SAT12	Continuar a estudar noutra área
21.	SAT13	Trabalhar e continuar a estudar na mesma área
22.	SAT14	Trabalhar e continuar a estudar noutra área
23.	SAT15	Trabalhar
24.	SAT16	Satisfação com a futura profissão

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

	Mean	Std Dev	Cases	
1.	RAZ1	4,8750	,3536	8,0
2.	RAZ2	2,8750	,3536	8,0
3.	RAZ3	2,7500	1,0351	8,0
4.	RAZ4	2,7500	,8864	8,0
5.	RAZ5	3,5000	,7559	8,0
6.	RAZ6	3,2500	1,2817	8,0
7.	RAZ7	3,3750	1,1877	8,0
8.	RAZ8	3,0000	,7559	8,0
9.	SAT1	3,5000	1,0690	8,0
10.	SAT2	4,0000	,9258	8,0
11.	SAT3	3,7500	1,0351	8,0
12.	SAT4	3,6250	,9161	8,0
13.	SAT5	4,1250	,6409	8,0
14.	SAT6	3,3750	,7440	8,0
15.	SAT7	3,6250	,7440	8,0
16.	SAT8	3,2500	,8864	8,0
17.	SAT9	3,2500	,7071	8,0
18.	SAT10	3,5000	,9258	8,0
19.	SAT11	3,0000	1,5119	8,0
20.	SAT12	2,2500	1,0351	8,0
21.	SAT13	3,1250	1,1260	8,0
22.	SAT14	2,1250	,8345	8,0
23.	SAT15	4,3750	,7440	8,0
24.	SAT16	3,7500	,4629	8,0

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

N of Cases = 8,0

Statistics for Scale	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
	81,0000	74,2857	8,6189	24

Item Means	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	3,3750	2,1250	4,8750	2,7500	2,2941	,3872

Inter-item Correlations	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	,1071	-,8890	,9509	1,8399	-1,0697	,1404

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
RAZ1	76,1250	74,6964	-,0877	.	,7678
RAZ2	78,1250	75,5536	-,2266	.	,7709
RAZ3	78,2500	69,0714	,2408	.	,7595
RAZ4	78,2500	81,0714	-,4743	.	,7981
RAZ5	77,5000	78,0000	-,3210	.	,7855
RAZ6	77,7500	65,6429	,3370	.	,7537
RAZ7	77,6250	68,5536	,2197	.	,7625
RAZ8	78,0000	70,5714	,2475	.	,7582
SAT1	77,5000	70,0000	,1757	.	,7644
SAT2	77,0000	72,2857	,0726	.	,7691
SAT3	77,2500	67,0714	,3623	.	,7510
SAT4	77,3750	67,9821	,3617	.	,7513
SAT5	76,8750	67,5536	,6001	.	,7428
SAT6	77,6250	70,5536	,2543	.	,7578
SAT7	77,3750	71,9821	,1386	.	,7635
SAT8	77,7500	61,3571	,8744	.	,7187
SAT9	77,7500	66,2143	,6579	.	,7381
SAT10	77,5000	62,8571	,7201	.	,7277
SAT11	78,0000	56,2857	,6927	.	,7171
SAT12	78,7500	61,9286	,6927	.	,7265
SAT13	77,8750	68,9821	,2158	.	,7621
SAT14	78,8750	66,4107	,5278	.	,7421
SAT15	76,6250	68,2679	,4444	.	,7482
SAT16	77,2500	71,3571	,3471	.	,7561

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)**Analysis of Variance**

Source of Variation	Sum of Sq.	DF	Mean Square	Chi-square	Prob.
Between People	21,6667	7	3,0952		
Within People	189,3333	184	1,0290		
Between Measures	71,2500	23	3,0978	69,2430	,0000
Residual	118,0833	161	,7334		
Total	211,0000	191	1,1047		
Grand Mean	3,3750				

Coefficient of Concordance W = ,3377

Reliability Coefficients 24 items

Alpha = ,7630

Standardized item alpha = ,7422

1. 3 - Resultados da análise estatística efectuada às escalas

(dados dos questionários aos alunos)

***** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

1.	RAZ1	Obter diploma que facilite a entrada no mercado de trabalho
2.	RAZ2	Gostar do Curso
3.	RAZ3	Dificuldades económicas para prosseguir os estudos por outra via
4.	RAZ4	Influência da família ou amigos
5.	RAZ5	Maus resultados escolares nos estudos anteriores
6.	RAZ6	Obter equivalência ao Ensino Secundário
7.	RAZ7	Provável dificuldade no acesso ao Ensino Superior
8.	RAZ8	Obter um grau académico para prosseguir os estudos
9.	SAT1	Expectativas em relação ao curso
10.	SAT2	Nível de sucesso obtido
11.	SAT3	Nível de conhecimentos e competências adquiridos
12.	SAT4	Adequação da Formação ao exercício da actividade profissional
13.	SAT5	Informação sobre as saídas profissionais dos cursos
14.	SAT6	Motivação para continuar o curso
15.	SAT7	Incentivo dos pais
16.	SAT8	Incentivo dos professores
17.	SAT9	Incentivo dos colegas
18.	SAT10	Incentivo dos amigos
19.	SAT11	Continuar a estudar na mesma área
20.	SAT12	Continuar a estudar noutra área
21.	SAT13	Trabalhar e continuar a estudar na mesma área
22.	SAT14	Trabalhar e continuar a estudar noutra área
23.	SAT15	Trabalhar
24.	SAT16	Satisfação com a futura profissão

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

	Mean	Std Dev	Cases
1. RAZ1	3,6383	1,2756	47,0
2. RAZ2	3,4468	1,0386	47,0
3. RAZ3	1,6809	,8368	47,0
4. RAZ4	2,2553	1,1881	47,0
5. RAZ5	1,9574	1,1413	47,0
6. RAZ6	3,1915	1,1352	47,0
7. RAZ7	2,7021	1,1963	47,0
8. RAZ8	3,3191	1,4004	47,0
9. SAT1	3,2128	,9074	47,0
10. SAT2	3,3404	,4790	47,0
11. SAT3	3,4681	,6203	47,0
12. SAT4	3,4255	,8784	47,0
13. SAT5	3,1277	,9468	47,0
14. SAT6	3,5532	1,0996	47,0
15. SAT7	14,1489	,9775	47,0
16. SAT8	23,3617	1,1117	47,0
17. SAT9	33,4468	1,1192	47,0
18. SAT10	43,5957	1,3778	47,0
19. SAT11	3,1064	1,4024	47,0
20. SAT12	2,7021	1,5311	47,0
21. SAT13	2,9362	1,4356	47,0
22. SAT14	2,6383	1,3258	47,0
23. SAT15	3,4255	1,5286	47,0
24. SAT16	3,3830	,7955	47,0

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

N of Cases = 47,0

Statistics for Scale	N of					
	Mean	Variance	Std Dev	Variables		
	75,0638	88,1480	9,3887	24		
Item Means	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	3,1277	1,6809	4,1489	2,4681	2,4684	,3164
Inter-item Correlations	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	,0945	-,5523	,6361	1,1883	-1,1518	,0420

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Total Correlation	Item-Multiple Correlation	Squared if Item Deleted	Alpha
RAZ1	71,4255	79,5106	,3082	,6416	,6519	
RAZ2	71,6170	81,3719	,3041	,7602	,6539	
RAZ3	73,3830	83,1110	,2842	,6097	,6573	
RAZ4	72,8085	84,2886	,1122	,6237	,6716	
RAZ5	73,1064	81,3580	,2665	,3657	,6567	
RAZ6	71,8723	83,0703	,1831	,5902	,6645	
RAZ7	72,3617	81,9750	,2189	,7473	,6613	
RAZ8	71,7447	87,8030	-,0616	,8513	,6931	
SAT1	71,8511	77,4773	,6165	,7158	,6307	
SAT2	71,7234	84,5957	,3771	,6911	,6583	
SAT3	71,5957	84,3765	,2972	,6757	,6592	
SAT4	71,6383	83,2359	,2584	,5752	,6588	
SAT5	71,9362	81,8871	,3131	,6835	,6540	
SAT6	71,5106	79,9075	,3577	,7961	,6484	
SAT7	70,9149	85,2100	,1098	,5973	,6700	
SAT8	71,7021	78,5180	,4261	,7781	,6417	
SAT9	71,6170	79,3284	,3796	,7614	,6461	
SAT10	71,4681	76,2979	,4135	,6589	,6391	
SAT11	71,9574	82,6938	,1367	,7655	,6714	
SAT12	72,3617	82,0620	,1349	,6589	,6733	
SAT13	72,1277	75,5920	,4204	,7568	,6375	
SAT14	72,4255	91,1193	-,1868	,7409	,7036	
SAT15	71,6383	82,3663	,1242	,7332	,6746	
SAT16	71,6809	83,6568	,2652	,6174	,6590	

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Analysis of Variance

Source of Variation	Sum of Sq.	DF	Mean Square	Chi-square	Prob.
Between People	168,9504	46	3,6728		
Within People	1624,6667	1081	1,5029		
Between Measures	342,0000	23	14,8696	227,5556	,0000
Residual	1282,6667	1058	1,2124		
Total	1793,6170	1127	1,5915		
Grand Mean	3,1277				

Coefficient of Concordance W = ,1907

Reliability Coefficients 24 items

Alpha = ,6699

Standardized item alpha = ,7147

ANEXO 2
Instrumentos de recolha de dados

2.1 - Questionários aos alunos

INQUÉRITO

Tema: Os Jovens e a Formação Profissional Inicial

O presente questionário integra-se num trabalho de investigação efectuado no âmbito do Curso de Mestrado em Sociologia, da Universidade de Évora.

Este questionário é dirigido aos alunos desta Escola Profissional pretendendo-se estudar as razões da escolha dos jovens por este tipo de formação.

As respostas são anónimas e voluntárias sendo o seu tratamento realizado com total confidencialidade. Os dados serão globalizados e os questionários serão destruídos após a análise.

Agradece-se a sua colaboração, para o que solicitamos que preencha todas as questões com sinceridade e sem perder demasiado tempo com cada uma delas. Não há respostas certas ou erradas, sendo todos os pontos de vista igualmente válidos e importantes.

I

Esta unidade tem como objectivo obter dados sobre a sua identificação.

- 1. Sexo:**
1. Masculino
 2. Feminino

- 2. Idade:**
1. 15 anos
 2. 16 anos
 3. 17 anos
 4. 18 anos ou mais

3. Percurso Escolar:

Marque, com um X, a sua situação em cada um dos ciclos

	ANOS DE RETENÇÃO EM CADA UM DOS CICLOS			
	0 anos	1 ano	2 anos	3 ou mais anos
1º ciclo (do 1º ao 4º ano)				
2º ciclo (5º, 6º anos)				
3º ciclo (7º, 8º e 9º anos)				

4. Local de Residência: (marque com um X a sua situação)

1. Cidade
2. Vila
3. Aldeia
4. Lugar
5. Monte

5. Composição do seu Agregado Familiar: (marque com um X apenas os familiares que vivem consigo)

1. Mãe
2. Pai
3. Irmãos Quantos? _____
4. Avós
5. Outros Quais? _____

6. Habilitações Escolares dos Pais: (assinale com um X as habilitações do seu pai e da sua mãe)

Pai	Habilitações	Mãe
	Não sabe ler nem escrever	
	Instrução primária incompleta	
	Instrução primária completa	
	Ciclo preparatório	
	Ensino Secundário	
	Curso médio	
	Curso superior	

7. Actividade Profissional dos Pais:

Nota: Depois de escrever a profissão dos seus pais assinale para cada um (com X) se trabalha por conta própria ou por conta de outrém. Se o seu pai ou a sua mãe for reformado, desempregado ou falecido indique a categoria sócio-económica que tinha.

	Profissão	Por conta própria	Por conta de outrém
Pai			
Mãe			

II

Esta unidade tem como objectivo obter informação sobre as razões da sua escolha pela formação profissional e o grau de satisfação com o curso que frequenta.

8. Quais as razões que o(a) levaram a optar pela Formação Profissional?

Diga em que medida as razões incluídas no quadro seguinte correspondem à sua situação. Para responder coloca uma cruz em cada linha tendo em conta a escala que varia entre 1 e 5:

- 1= a razão não se aplica à minha situação
- 2= a razão aplica-se pouco à minha situação
- 3= a razão aplica-se à minha situação
- 4= a razão aplica-se muito à minha situação
- 5= a razão aplica-se totalmente à minha situação

Razões	1	2	3	4	5
Obter um diploma que facilite a entrada no mercado de trabalho					
Gostar do curso					
Dificuldades económicas para prosseguir os estudos por outra via					
Influência da família ou amigos					
Maus resultados escolares nos estudos anteriores					
Obter equivalência ao ensino secundário					
Provável dificuldade no acesso ao ensino superior					
Obter um grau académico para prosseguir os estudos					

9. Está globalmente satisfeito(a) com o curso que frequenta?

- 1. - nada satisfeito(a)
- 2. - pouco satisfeito(a)
- 3. - satisfeito(a)
- 4. - muito satisfeito(a)
- 5. - totalmente satisfeito(a)

10. Qual o nível de sucesso que obteve até ao momento?

- 1. - muito baixo
- 2. - baixo
- 3. - médio
- 4. - bom
- 5. - muito bom

11. Como considera o nível de conhecimentos e competências adquiridos até ao momento?

1. - muito baixo
2. - baixo
3. - médio
4. - bom
5. - muito bom

12. Sente-se motivado(a) para terminar o curso?

1. - nada motivado(a)
2. - pouco motivado(a)
3. - motivado(a)
4. - muito motivado(a)
5. - totalmente motivado(a)

13. Quem o(a) tem incentivado a continuar?

Marque um X em cada linha tendo em conta a escala que varia entre 1 e 5:

- 1 = não tem incentivado nada
 2 = tem incentivado pouco
 3 = tem incentivado
 4 = tem incentivado muito
 5 = tem incentivado totalmente

	1	2	3	4	5
Pais					
Amigos					
Colegas					
Professores					

14. O curso corresponde às suas expectativas?

1. - não corresponde nada
2. - corresponde pouco
3. - corresponde
4. - corresponde muito
5. - corresponde plenamente

III

Esta unidade tem como objectivo obter informação sobre as suas aspirações profissionais.

1. Sim

15. Foi este o curso que sempre ambicionou tirar?

2. Não

Só responde às três questões seguintes (16, 17 e 18) se respondeu **Não** na anterior.

16. Diga qual era o curso que preferia ter tirado? _____

17. O que o impediu de tentar tirar esse curso? _____

18. Que profissão deseja vir a exercer no futuro? _____

19. Em sua opinião, a formação que está a receber adequa-se ao futuro desempenho da actividade profissional para a qual o curso está orientado?

1. - nada adequada
2. - pouco adequada
3. - adequada
4. - muito adequada
5. - totalmente adequada

20. Está informado(a) sobre as saídas profissionais do curso que frequenta?

1. - nada informado(a)
2. - pouco informado(a)
3. - informado(a)
4. - muito informado(a)
5. - totalmente informado(a)

21. Considera-se satisfeito(a) com a profissão que irá desempenhar futuramente?

1. - nada satisfeito(a)
2. - pouco satisfeito(a)
3. - satisfeito(a)
4. - muito satisfeito(a)
5. - totalmente satisfeito(a)

22. Quando terminar este curso, o que pretende fazer?

Diga em que medida as situações incluídas no quadro seguinte correspondem ao que pretende fazer após o curso. Para responder coloca uma cruz em cada linha tendo em conta a escala que varia entre 1 e 5:

- 1= não se aplica à minha situação
- 2= aplica-se pouco à minha situação
- 3= aplica-se à minha situação
- 4= aplica-se muito à minha situação
- 5= aplica-se totalmente à minha situação

	1	2	3	4	5
Continuar a estudar para aprofundar conhecimentos na mesma área					
Continuar a estudar para aprofundar conhecimentos noutra área					
Trabalhar e continuar a estudar para aprofundar conhecimentos na mesma área					
Trabalhar e continuar a estudar para aprofundar conhecimentos noutra área					
Trabalhar					

Muito Obrigado

2.2 - Questionários aos professores

INQUÉRITO

Tema: Os Jovens e a Formação Profissional Inicial

O presente questionário integra-se num trabalho de investigação efectuado no âmbito do Curso de Mestrado em Sociologia da Universidade de Évora, tendo como objectivo recolher informação para a elaboração da dissertação.

Este questionário é dirigido aos professores que leccionam nesta Escola Profissional pretendendo-se estudar algumas questões relacionadas com a Formação Profissional Inicial, nomeadamente, o papel que esta desempenha para os jovens e para a comunidade em que se insere.

As respostas são anónimas e voluntárias sendo o seu tratamento realizado com total confidencialidade. Os dados serão globalizados e os questionários serão destruídos após a análise.

Agradece-se a sua colaboração, para o que lhe solicitamos que preencha todas as questões com sinceridade e sem perder demasiado tempo com cada uma delas. Não há respostas certas ou erradas, sendo todos os pontos de vista igualmente válidos e importantes.

I

Esta unidade tem como objectivo obter dados sobre a sua identificação

- 1. Sexo:**
- 1 Masculino
 - 2. Feminino

- 2. Idade:**
- 1. 25 ou menos
 - 2. entre 26 e 40
 - 3. 41 ou mais

3. Habilitações Académicas: _____

4. Área de formação: _____

- 5. É professor(a) profissionalizado(a):**
- 1. efectivo
 - 2. não efectivo

6. Refira a área a que pertence e a disciplina que lecciona:

Área _____
Disciplina _____

7. Enquanto professor/formador(a), qual o tipo de formação por que é responsável na Escola Profissional B. J. C.?

- 1. formação teórica
- 2. formação prática
- 3. formação teórica e prática

8. Há quanto tempo exerce a função de formador nesta Escola?

- 1. menos de 1 ano
- 2. entre 1 e 3 anos
- 3. há mais de 3 anos

II

Esta unidade tem como objectivo obter informação sobre os formandos.

9. Em sua opinião, o que levou a maioria destes jovens a optar pela Formação Profissional?

Diga em que medida as razões incluídas no quadro poderão corresponder às razões da opção da maioria dos jovens que frequentam esta Escola Profissional.

Para responder coloque uma X em cada linha tendo em conta a escala que varia entre 1 e 5:

- 1= a razão não se aplica à situação da maioria destes jovens
 2= a razão aplica-se pouco à situação da maioria destes jovens
 3= a razão aplica-se à situação da maioria destes jovens
 4= a razão aplica-se muito à situação da maioria destes jovens
 5= a razão aplica-se totalmente à situação da maioria destes jovens

Razões	1	2	3	4	5
Obter um diploma que facilite a entrada no mundo do trabalho					
Gostar do curso					
Dificuldades económicas para prosseguir os estudos por outra via					
Influência da família ou amigos					
Maus resultados escolares nos estudos anteriores					
Obter equivalência ao ensino secundário					
Provável dificuldade no acesso ao ensino superior					
Obter um grau académico para prosseguir os estudos					

10. Globalmente, como considera o nível de sucesso obtido pelos alunos desta Escola até ao momento?

1. muito baixo
 2. baixo
 3. médio
 4. bom
 5. muito bom

11. Em sua opinião, a formação que estes jovens estão a receber adequa-se ao futuro desempenho da actividade profissional para a qual cada um dos cursos está orientado?

1. nada adequada
2. pouco adequada
3. adequada
4. muito adequada
5. totalmente adequada

12. Está informado(a) sobre as saídas profissionais possíveis face dos cursos em funcionamento na Escola?

1. nada informado(a)
2. pouco informado(a)
3. informado(a)
4. bem informado(a)
5. muito bem informado(a)

13. Os alunos formados pela Escola entraram no mundo do trabalho dentro da área da sua formação?

1. não sei
2. < 25%
3. 25%-50%
4. 50%-75%
5. > 75%

14. Os jovens formados pela Escola têm obtido sucesso profissional?

1. não sei
2. < 25%
3. 25%-50%
4. 50%-75%
5. > 75%

15. Os cursos implementados pela Escola respondem de forma positiva aos imperativos da comunidade, em termos de desenvolvimento local?

1. discordo totalmente
2. discordo
3. não tenho opinião formada
4. concordo
5. concordo totalmente

16. Em sua opinião, para além dos cursos em funcionamento, que outros cursos poderiam ser implementados nesta Escola?

Muito Obrigado

2.3 -Guião da entrevista ao Director da Escola Profissional

1- Sabendo que esteve desde o início ligado ao projecto de criação desta Escola profissional, qual a sua participação nesse processo?

2- Sendo esta Escola Profissional uma extensão de outra com dimensão nacional, como surgiu a ideia de criação da Delegação:

- constatou-se a necessidade de formação a nível local (levantamento e identificação de necessidades);

- houve tentativa de descentralização da Escola-Sede;

- qual o interesse manifestado por entidades locais;

- que agentes e instituições locais estiveram envolvidas no projecto;

- quais os apoios recebidos;

- quem são os promotores da Escola a nível local.

3- Como se processa a organização dos cursos e currículos:

- como são seleccionados os cursos e os currículos;

- como intervem a Escola-Sede nesse processo;

- como é feita a sua adequação à realidade local;

- nível de participação dos agentes económicos/empregadores locais na escolha dos cursos, na definição do perfil dos formandos e competências a adquirir.

4- No que se refere às relações da Escola com o contexto sócio-económico local:

- qual a receptividade dos agentes locais

- nível de participação e negociação;

- envolvimento na formação (estágios, definição de novos cursos, de competências, apoios).

5- Como se tem processado a integração dos alunos formados pela Escola no mercado de trabalho:

- qual o papel da Escola nesse processo (medidas de acompanhamento);

- relação dos ex-formandos com a Escola.

6- O que pensa da formação profissional, em termos gerais:

- problemas, contributos;
- futuro do ensino profissional no âmbito das Escolas Profissionais.

7- Quais os projectos para o futuro desta Escola:

- objectivos;
- oferta de formação (novas áreas de formação, formação em contexto de trabalho, ...);
- recursos (materiais e humanos) e apoios.

2.4 - Guião da Entrevista à Coordenadora Pedagógica da Escola Profissional

1- Há quanto tempo desempenha as funções de coordenadora pedagógica nesta Escola Profissional?

2- Como se processa a organização e gestão pedagógica da Escola:

- Conselho Pedagógico: constituição e competências;
- nível de participação dos professores e alunos nas decisões de ordem pedagógica;
- autonomia/dependência em relação à Escola-Sede nas questões de ordem pedagógica;
- participação de outros agentes locais na gestão da Escola;
- Projecto Pedagógico.

3- Em relação à População Escolar:

- qual a relação entre oferta/procura de formação;
- qual o nível etário dos alunos;
- que razões pensa que levam os jovens a procurar da formação profissional inicial;
- qual o nível global de sucesso escolar dos alunos (áreas teóricas e práticas);
- tem havido casos de abandono.

4- Quanto à organização dos cursos e currículos:

- como são seleccionados os cursos e os currículos;
- como intervem a Escola-Sede nesse processo;
- como é feita a sua adequação à realidade local;
- qual o nível de participação dos agentes económicos/empregadores locais na escolha dos cursos, na definição do perfil dos formandos e competências a adquirir.

5- Sobre as relações da Escola com o contexto sócio-económico local:

- receptividade destes agentes;
- nível de participação e negociação;
- envolvimento na formação (estágios, definição de novos cursos, de competências, apoios).

6- No que respeita à integração dos alunos formados pela Escola no mercado de trabalho:

- como se tem processado essa integração;
- qual o papel da Escola nesse processo (medidas de acompanhamento);
- relação dos ex-formandos com a Escola.

7- Quais os projectos para o futuro desta Escola:

- objectivos;
- oferta de formação (novas áreas de formação, formação em contexto de trabalho, ...)
- recursos (materiais e humanos) e apoios.

ANEXO 3
Resultados da análise estatística descritiva univariada

3.1 - RESULTADOS DA ANÁLISE ESTATÍSTICA DESCRITIVA UNIVARIADA

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

Quadro 3.1.1 - Caracterização dos Alunos

		Animador Social 1º ano 20 alunos	Construção Civil 2º ano 19 alunos	Construção Civil 3º ano 19 alunos	R %
Q. n°1 SEXO (SEXO)	Masculino	3	13	12	28 (48.3%)
	Feminino	17	6	7	30 (51.7%)
Q. n° 2 IDADE (IDADE)	15 anos	1	0	0	1 (1.7%)
	16 anos	3	0	0	3 (5.2%)
	17 anos	3	3	2	8 (13.8%)
	18 anos ou mais	13	16	17	46 (79.3%)
Q. n° 3 Retenção no Ensino Básico (ARETENE)	Sem retenção	2	3	6	11 (19.6%)
	1 ano	7	6	5	18 (32.1%)
	2 anos	4	6	3	13 (23.2%)
	3 anos ou mais	7	4	3	14 (25%)
Q. n° 4 Local de Residência (RESID)	Cidade	9	10	7	26 (44.8%)
	Vila-aldeia	9	8	12	29 (50%)
	Lugar-Monte	2	1	0	3 (5.2%)
Q. n°5 Agregado Familiar (AGRFAM)	Mãe e Pai	1	3	4	8 (13.8%)
	Mãe, Pai e Irmãos	11	11	10	32 (55.2%)
	Mãe, Pai, Irmãos e Outros	3	1	2	6 (10.3%)
	Mãe-Irmãos ou Pai-Irmãos e Outros	5	4	3	12 (20.7%)
Q.n°6 Habilitações escolares dos pais (HABEP, HABEM)		Pai Mãe	Pai Mãe	Pai Mãe	Pai Mãe
	Instrução Primária Incompleta	0 1	0 1	0 0	- 3.4%
	Instr.Primária-Ciclo Preparatório	13 13	11 10	12 13	62.1% 62.1%
	Ensino Secundário-Curso Médio	0 6	4 7	3 5	12.1% 31%
Curso Superior	6 0	4 1	3 0	22.4% 1.7%	
Q.n°7 Actividade Profissional dos pais (ACTVPRP, ACTVPRM)		Pai Mãe	Pai Mãe	Pai Mãe	Pai Mãe
	Agricultores/Comerciantes cont. própria	8 0	12 1	5 0	43.1% 1.7%
	Quadros-Técnicos Médios e Superiores	0 3	3 4	2 1	8.6% 13.8%
	Empregados e Trabalhadores Manuais	10 11	4 11	12 12	44.8% 58.6%
Sem Profissão	0 5	0 3	0 5	- 22.4%	

* Os grupos sócio-profissionais referidos foram delineados com base nos dados recolhidos através do questionário aos alunos.

Quadro 3.1.2 - Razões da opção dos alunos pela Formação Profissional (Questão nº 8)

RAZÕES (ROFPR)	Não se aplica	Aplica-se Pouco	Aplica-se	Aplica-se Muito	Aplica-se Totalmente	Não Respostas
ROFPR1 Obter diploma que facilite a entrada no mercado de trabalho	5 (8.6%)	5 (8.6%)	15 (25.9%)	13 (22.4%)	19 (32.8%)	1 (1.7%)
ROFPR2 Gostar do curso	3 (5.2%)	6 (10.3%)	23 (39.7%)	15 (25.9%)	11 (19%)	-
ROFPR3 Dificuldades económicas para seguir os estudos por outra via	30 (51.7%)	16 (27.6%)	8 (13.8%)	1 (1.7%)	3 (5.2%)	-
ROFPR4 Influência da família ou amigos	20 (34.5%)	15 (25.9%)	14 (24.1%)	4 (6.9%)	3 (5.2%)	2 (3.4%)
ROFPR5 Maus resultados escolares nos estudos anteriores	26 (44.8%)	16 (27.6%)	9 (1.5%)	1 (1.7%)	3 (5.2%)	3 (5.2%)
ROFPR6 Obter equivalência ao ensino secundário	5 (8.6%)	5 (8.6%)	24 (41.4%)	11 (19%)	11 (19%)	2 (3.4%)
ROFPR7 Provável dificuldade no acesso ao ensino superior	13 (22.4%)	14 (24.1%)	17 (29.3%)	8 (13.8%)	4 (6.9%)	2 (3.4%)
ROFPR8 Obter um grau académico para prosseguir os estudos	9 (15.5%)	12 (20.7%)	10 (17.2%)	9 (15.5%)	16 (27.6%)	2 (3.4%)

Quadro 3.1.3 - Satisfação com o curso (Questão nº 9)

SATISCUR	Respostas
Nada Satisfeito	1 (1.7%)
Pouco Satisfeito	9 (15.5%)
Satisfeito	29 (50%)
Muito Satisfeito	12 (20.7%)
Totalmente Satisfeito	7 (12.1%)

Quadro 3.1.4 - Sucesso obtido, conhecimentos e competências adquiridos

Questões Nº 10 e Nº 11	Muito Baixo	Baixo	Médio	Bom	Muito Bom
Nível de sucesso (SUCES)	-	-	38 (65,5%)	20 (34,5%)	-
Nível de conhecimentos e competências (CONHCOMP)	-	1 (1,7%)	31 (53,4%)	23 (39,7%)	3 (5,2%)

Quadro 3.1.5 - Motivação (Questão nº 12)

Sente-se motivado para continuar o curso? (MOTIVCUR)	R	%
Nada motivado	2	(3.4%)
Pouco motivado	6	(10.3%)
Motivado	22	(37.9%)
Muito motivado	14	(24.1%)
Totalmente motivado	14	(24.1%)

Quadro 3.1.6 - Pessoas que têm incentivado

Questão nº 13 (INCENT)	Nada	Pouco	Têm incentivado	Muito	Totalmente	Não respostas
INCENT1-Pais	1 (1.7%)	-	14 (24.1%)	12 (20.7%)	30 (51.7%)	1 (1.7%)
INCENT2-Amigos	3 (5.2%)	5 (8.6%)	23 (39.7%)	10 (17.2%)	14 (24.1%)	3 (5.2%)
INCENT3-Colegas	5 (8.6%)	5 (8.6%)	18 (31%)	15 (25%)	12 (20.7%)	3 (5.2%)
INCENT4-Professores	7 (12.1%)	6 (10.3%)	11 (19%)	10 (17.2%)	21 (36.2%)	3 (5.2%)

Quadro 3.1.7 - Ambições/Preferências escolares e profissionais antes da opção

QUESTÕES 15, 16, 17 e 18	Respostas	%
Foi este o curso que sempre ambicionou tirar? (AMBICURS)	SIM - (55,2%) NÃO - 26 (44,8%)	32
Curso preferido (CURSPREF) (pergunta dirigida aos alunos que responderam NÃO na questão 15)	Curso Superior - 9 Curso Médio - 10 Curso Profissional - 4 Não respostas - 3	(15,5%) (17,2%) (6,9%) (5,2%)
Razões que impediram de tirar esse curso? (IMPEDCUR) (pergunta dirigida aos alunos que responderam NÃO na questão 15)	Não existir na região - 8 Não conseguir entrar - 10 Dificuldades económicas - 4 Não respostas - 4 (6,9%)	(13,8%) (17,2%) (6,9%) (6,9%)
Profissão desejada (PROFDESE) (pergunta dirigida aos alunos que responderam NÃO na questão 15)	Quadros Técnicos Médios - 14 Outras - 7 Não respostas - 5	(24,1%) (12,1%) (8,6%)

Quadro 3.1.8 - Expectativas em relação ao curso e satisfação com a futura profissão

Questões 14, 19, 20, 21	R	%	R	%	R	%	R	%	R	%					
Curso-Expectativas (EXPCTCUR)	Não Corresponde Nada	1	(1,7%)	Corresponde Pouco	11	(19%)	Corresponde	30	(51.7%)	Corresponde Muito	9	(15.5%)	Corresponde Totalmente	7	(12.1%)
Adequação Formação-Actividade Profissional (ADFORM)	Nada adequada	1	(1,7%)	Pouco adequada	3	(5.2%)	Adequada	32	(55.2%)	Muito adequada	14	(24.1%)	Totalmente adequada	8	(13.8%)
Informação sobre as Saídas Profissionais dos cursos (INFSPRF)	Nada informado	2	(3.4%)	Pouco informado	16	(27.6%)	Informado	23	(39.7%)	Muito informado	11	(19%)	Totalmente informado	6	(10.3%)
Satisfação futura profissão (SATISFPR)	Nada satisfeito	—		Pouco satisfeito	5	(8.6%)	Satisfeito	31	(53.4%)	Muito satisfeito	14	(24.1%)	Totalmente satisfeito	7	(12.1%)

Quadro 3.1.9 - Aspirações escolares e profissionais pós-curso (Questão n° 22)

O que pretende fazer após terminar o curso (POSCUR)	Não se aplica	Aplica-se Pouco	Aplica-se	Aplica-se Muito	Aplica-se Totalmente	Não respostas
POSCUR1 Continuar a estudar na mesma área	12 (20,7)	8 (13,8)	13 (22,4)	12 (20,7)	10 (17,2)	3 (5,2)
POSCUR2 Continuar a estudar noutra área	17 (29,3)	10 (17,2)	7 (12,1)	7 (12,1)	13 (22,4)	4 (6,9)
POSCUR3 Trabalhar e estudar na mesma área	13 (22,4)	11 (19,0)	9 (15,5)	10 (17,2)	11 (19,0)	4 (6,9)
POSCUR4 Trabalhar e estudar noutra área	14 (24,1)	10 (17,2)	17 (29,3)	6 (10,3)	7 (12,1)	4 (6,9)
POSCUR5 Trabalhar	11 (19,0)	4 (6,9)	9 (15,5)	8 (13,8)	23 (39,7)	3 (5,2)

3. 2 - RESULTADOS DA ANÁLISE ESTATÍSTICA DESCRITIVA UNIVARIADA

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Quadro 3.2.1 - Caracterização dos Professores

13 PROFESSORES	
SEXO (SEXO)	Masculino - 7 (53.8%) Feminino - 6 (46.2%)
IDADE (IDADE)	25 anos ou menos - 1 (7.7%) entre 26 e 40 anos - 11 (84.6%) 41 anos ou mais - 1 (7.7%)
GRAU ACADÉMICO (GRAUACAD)	Licenciatura - 12 (92.3%) Mestrado - 1 (7.7%)
ÁREA DE FORMAÇÃO (AREAFORM)	Científica - 3 (23.1%) Tecnológica - 5 (38.5%) Humanísticas - 5 (38.5%)
SITUAÇÃO PROFISSIONAL (SITPROF)	Professor profissionalizado - 3 (23.1%) Professor não profissionalizado - 9 (69.2%) Não respostas - 1 (7.7%)
TIPO FORMAÇÃO QUE MINISTRA (RESFFORM)	Teórica - 6 (46.2%) Prática - 2 (15.4%) Teórica e Prática - 5 (38.5%)
ÁREA DISCIPLINAR (AREADISC)	Científica - 3 (23.1%) Tecnológica - 5 (38,5%) Sociocultural- 5 (38.5%)
TEMPO SERVIÇO NESTA ESCOLA (TEMSEREP)	Menos de 1 ano - 4 (30.8%) Entre 1 e 3 anos - 7 (53.8%) Mais de 3 anos - 2 (15.4%)

Quadro 3.2.2 - Razões da Opção dos Alunos pela Formação Profissional

RAZÕES (ROFPR)	Não se aplica	Aplica-se Pouco	Aplica-se	Aplica-se Muito	Aplica-se Totalmente	Não respostas
ROFPR1 Obter diploma que facilite a entrada no mercado de trabalho	-	2 (15.4%)	7 (53.8%)	3 (23.1%)	1 (7.7%)	-
ROFPR2 Gostar do curso	-	6 (46.2%)	5 (38.5%)	2 (15.4%)	-	-
ROFPR3 Dificuldades económicas para prosseguir os estudos por outra via	1 (7.7%)	6 (46.2%)	6 (46.2%)	-	-	-
ROFPR4 Influência da família ou amigos	1 (7.7%)	6 (46.2%)	3 (23.1%)	3 (23.1%)	-	-
ROFPR5 Maus resultados escolares nos estudos anteriores	-	1 (7.7%)	3 (23.1%)	6 (46.2%)	2 (15.4%)	1 (7.7%)
ROFPR6 Obter equivalência ao ensino secundário	-	-	5 (38.5%)	4 (30.8%)	4 (30.8%)	-
ROFPR7 Provável dificuldade no acesso ao Ensino superior	-	2 (15.4%)	4 (30.8%)	5 (38.5%)	2 (15.4%)	-
ROFPR8 Obter um grau académico para prosseguir os estudos	1 (7.7%)	5 (38.5%)	4 (30.8%)	2 (15.4%)	1 (7.7%)	-

Quadro 3.2.3 - Nível de sucesso obtido por estes alunos até ao momento

Questão nº 10	Muito baixo	Baixo	Médio	Bom	Muito Bom
Nível de sucesso dos alunos (SUCES)	1 (7.7%)	3 (23.1%)	7 (53.8%)	2 (15.4%)	-----

Quadro 3.2.4 - Adequação da formação ao desempenho da actividade profissional

Questões 11, 12, 13 e 14	Escala de Resposta				
	Nada adequada	Pouco adequada	Adequada	Muito adequada	Totalmente adequada
Adequação da Formação à Actividade Profissional (ADFORM)	_____	_____	9 (69.2%)	3 (23.1%)	1 (7.7%)
Informação sobre as Saídas Profissionais (INFSPRF)	Nada informado _____	Pouco Informado 3 (23.1%)	7 (53.8%)	Muito Informado 2 (15.4%)	Totalmente Informado 1 (7.7%)
Integração dos alunos no mercado de trabalho na sua área de formação (TRABFOR)	Não sei 7 (53.8%)	< 25% _____	25%-50% 6 (46.2%)	50%-75% _____	> 75% _____
Sucesso profissional dos alunos formados pela E.P. (SUCPRAL)	Não sei 7 (53.8%)	< 25% 1 (7.7%)	25%-50% 2 (15.4%)	50%-75% 2 (15.4%)	> 75% 1 (7.7%)

Quadro 3.2.5 - Relação Cursos/imperativos de desenvolvimento da Comunidade

Questões 16 (CURSDESV)	R	%
Discordo totalmente	_____	
Discordo	_____	
Não tenho opinião formada	5	(38.3%)
Concordo	7	(53.8%)
Concordo totalmente	1	(7.7%)

Quadro 3.2.6 - Outros cursos que a Escola podia implementar

Questão nº 17 (OUTCUR)	R	%
Professores sem opinião	6	(46.2%)
CURSOS SUGERIDOS	R	%
Administração, Serviços e Comércio	2	(15.4%)
Agro-Alimentar	3	(23.1%)
Electricidade e Electrónica	2	(15.4%)
Hotelaria e Turismo	5	(38.5%)
Informação, Comunicação e Documentação	2	(15.4%)
Informática	2	(15.4%)
Intervenção Pessoal e Social	2	(15.4%)
Metalomecânica	2	(15.4%)