



# Cursos Científico-Humanísticos e o alargamento da escolaridade obrigatória

Medidas educativas de inclusão



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA



Os cursos científico-humanísticos e o alargamento da escolaridade obrigatória

Medidas educativas de inclusão

Marília Cid (Coord.)

José Verdasca

Manuela Oliveira

António Borralho

Luísa Grácio

Elisa Chaleta

Isabel Fialho

Ricardo R. Monginho

## **Ficha Técnica**

### **Título**

Os cursos científico-humanísticos e o alargamento da escolaridade obrigatória – medidas educativas de inclusão

### **Autoria**

Marília Cid, José Verdasca, Manuela Oliveira, António Borralho, Luísa Grácio, Elisa Chaleta, Isabel Fialho, Ricardo R. Monginho

### **Editor**

Ministério da Educação e Ciências  
Direção-Geral da Educação

### **Design**

Isabel Espinheira

### **ISBN**

### **Tiragem:**

### **Depósito Legal:**

### **Data**

junho de 2014

# Índice

<b>I Introdução</b>	<b>11</b>
1.1. Objetivos do estudo	11
1.2. Escolaridade obrigatória de 12 anos	11
<b>II Enquadramento metodológico</b>	<b>13</b>
2.1. Descrição sucinta do estudo	13
2.2. População, amostra e unidades de análise	14
2.2.1. População e amostra	14
2.2.2. Unidades de análise	15
2.3. Caracterização dos participantes	16
2.3.1. Inquiridos através de questionário	17
2.3.2. Inquiridos através de entrevista	36
2.4. Construção e validação dos instrumentos de recolha de informação	37
2.4.1. Questionário	37
2.4.2. Entrevistas	37
2.5. Aplicação do questionário	37
2.6. Realização das entrevistas	38
<b>III Estudo extensivo</b>	<b>39</b>
3.1. Alunos que acedem aos cursos científico-humanísticos	39
3.1.1. Identificação dos perfis de alunos que frequentaram os cursos CH	39
3.1.2. Análise dos perfis de alunos do 10.º ano dos cursos CH	43
3.2. Fatores de influência na escolha do curso, expectativas dos alunos, satisfação e sucesso/insucesso	51
3.2.1. Fatores que influenciaram a escolha do curso	51
3.2.2. Expectativas em relação aos percursos escolar e profissional futuros	52
3.2.3. Grau de satisfação em relação ao percurso escolar seguido	57
3.2.4. Fatores de sucesso/insucesso	59
3.3. Escolha e frequência do curso CH: influências, expectativas, satisfação e atribuições de sucesso/insucesso escolar na perspetiva dos alunos	62

<b>IV Estudo intensivo</b>	<b>75</b>
4.1. Entrevistas aos alunos (Delegados de turma)	75
4.1.1. Fatores que influenciaram a opção pelo curso	75
4.1.2. Expectativas dos alunos face ao curso, percurso e resultados escolares	75
4.1.3. Grau de satisfação dos alunos face ao curso e aos resultados escolares	76
4.1.4. Qualidade da oferta educativa da escola	76
4.1.5. Adequação de condições face à inclusão/exclusão	76
4.1.6. Fatores de sucesso e insucesso escolares	77
4.1.7. Medidas para melhoria do sucesso e diminuição do insucesso escolares	79
4.2. Entrevistas aos professores (Diretores de Turma)	81
4.2.1. Fatores que influenciaram a opção pelo curso	81
4.2.2. Grau de satisfação dos alunos face ao curso e aos resultados escolares	82
4.2.3. Fatores de sucesso e insucesso escolares	83
4.3. Entrevistas aos diretores de escola/agrupamento	85
4.3.1. Fatores que influenciaram a opção pelo curso	85
4.3.2. Grau de satisfação com o curso e com o rendimento académico	86
4.3.3. Fatores de sucesso/insucesso	87
4.3.4. Reajustamentos dos planos de estudos dos cursos CH	89
4.3.5. Adequação do currículo dos cursos de CH	89
4.4. Entrevistas aos pais	91
4.4.1. Fatores que influenciaram a opção dos alunos pelo curso	91
4.4.2. Expectativas dos alunos face ao curso, percurso e resultados escolares	92
4.4.3. Grau de satisfação dos alunos face ao curso e aos resultados escolares	93
4.4.4. Fatores de sucesso e insucesso escolares	93
4.4.5. Reajustamentos dos planos de estudos dos cursos CH	94
4.4.6. Adequação de condições face à inclusão/exclusão	95
4.4.7. Sugestões de melhoria do sucesso e diminuição do insucesso escolar	96
4.5. Entrevistas aos psicólogos educacionais	97
4.5.1. Fatores que influenciaram a opção dos alunos pelo curso	97
4.5.2. Expectativas face ao curso e ao futuro escolar e profissional	97
4.5.3. Grau de satisfação com o curso e com o rendimento académico	98

4.5.4. Fatores de sucesso/insucesso	99
4.5.5. Reajustamentos dos planos de estudos dos cursos CH	102
4.5.6. Fatores potenciadores e dificultadores de sucesso	102
4.5.7. Orientação escolar e capacidade para dar resposta às necessidades dos alunos	103
<b>V Conclusões</b>	107
5.1. Síntese global	107
5.2. Considerações Finais e Recomendações	111
Bibliografia	114
Apêndices	115
Apêndice A – Guiões de entrevista	116
Apêndice B – Questionário sobre os Cursos Científico-Humanísticos e o alargamento da escolaridade obrigatória	127
Apêndice C – Método EXHAUSTIVE CHAID (variáveis, <i>risk</i> e <i>gains</i> )	131
Apêndice D – Descrição dos perfis de alunos	133
Apêndice E – Resumos e especificações da satisfação com o curso, percurso e resultados em função das motivações de escolha, expectativas escolares e desempenho	135
Apêndice F – Modelo de elaboração da Síntese Conclusiva	141

## Índice de Tabelas

Tabela 1- <i>Perfis resultantes do cruzamento entre o tamanho das escolas e o número de cursos CH</i>
Tabela 2 - <i>Distribuição dos alunos por sexo</i>
Tabela 3 – <i>Morada na mesma localidade da escola dos alunos</i>
Tabela 4 - <i>Número de irmãos dos alunos</i>
Tabela 5 - <i>Situação ocupacional das mães dos alunos</i>
Tabela 6 - <i>Situação ocupacional dos pais dos alunos</i>
Tabela 7 - <i>Profissão das mães dos alunos</i>
Tabela 8 - <i>Profissão dos pais dos alunos</i>
Tabela 9 - <i>Escolaridade das mães dos alunos</i>
Tabela 10 - <i>Escolaridade dos pais dos alunos</i>
Tabela 11 - <i>Distribuição dos encarregados de educação dos alunos</i>
Tabela 12 - <i>Alunos beneficiários de Ação Social Escolar (A.S.E.)</i>

Tabela 13 - *Escalão de Ação Social Escolar (A.S.E.) dos alunos beneficiários*

Tabela 14 - *Histórico de reprovação dos alunos*

Tabela 15 - *Número de anos com reprovação*

Tabela 16 - *Número de alunos repetentes*

Tabela 17 - *Média dos alunos no segundo período do presente ano letivo*

Tabela 18 - *Número de alunos que já frequentou explicações fora da escola*

Tabela 19 - *Número de alunos que atualmente frequenta explicações*

Tabela 20 - *Posicionamento dos alunos relativamente ao fator “Estudar mais”*

Tabela 21 - *Posicionamento dos alunos relativamente ao fator “Ter disponibilidade financeira”*

Tabela 22 - *Posicionamento dos alunos relativamente ao fator “Conseguir entrar na universidade”*

Tabela 23 - *Posicionamento dos alunos relativamente ao fator “Ser persistente”*

Tabela 24 - *Posicionamento dos alunos relativamente ao fator “Mudar de curso”*

Tabela 25 - *Dados gerais do questionário aplicado*

Tabela 26 - *Análise descritiva dos itens: Mínimos (Min.), Máximos (Max.), Médias (M),  
Desvio-Padrão (DP) e N*

Tabela 27 - *Valores dos item-total statistics*

Tabela 28 - *Valores dos itens para cada uma das quatro componentes*

Tabela 29 - *Análise descritiva dos itens: Mínimos (Min.), Máximos (Max.), Médias (M),  
Desvios-Padrão (DP) e N*

Tabela 30 - *Valores dos item-total statistics (1.ª análise)*

Tabela 31 - *Valores dos item-total statistics (2.ª análise)*

Tabela 32 - *Valores dos itens para cada uma das quatro componentes*

Tabela 33 - *Análise descritiva dos itens: Mínimos (Min.), Máximos (Max.), Médias (M),  
Desvio-Padrão (DP) e N*

Tabela 34 - *Valores dos item-total statistics*

Tabela 35 - *Valores dos itens que expressam o grau de satisfação em relação ao percurso escolar seguido*

Tabela 36 - *Análise descritiva dos itens: Mínimos (Min.), Máximos (Max.), Médias (M),  
Desvio-Padrão (DP) e N*

Tabela 37 - *Valores dos item-total statistics (2.ª análise)*

Tabela 38 - *Valores dos itens para cada uma das quatro componentes*

Tabela 39 - *Estatísticas descritivas das dimensões das atribuições causais de sucesso/insucesso*

Tabela 40 - *Identificação global de fatores de sucesso e insucesso do ponto de vista dos alunos*

Tabela 41 - *Identificação global das sugestões de melhoria do sucesso escolar do ponto de vista dos alunos* 115

Tabela 42 – *Método EXHAUSTIVE CHAID (variáveis)*

Tabela 43 - *Método EXHAUSTIVE CHAID (risk e gains)*

## Índice de Figuras

Figura 1 - *Distribuição dos alunos por sexo e por curso CH*

Figura 2 - *Distribuição dos alunos por localidade onde fica a escola e por curso CH*

Figura 3 - *Distribuição dos alunos por número de irmãos e por curso CH*

Figura 4 - *Distribuição dos alunos por situação ocupacional da mãe e por curso CH*

Figura 5 - *Distribuição dos alunos por situação ocupacional do pai e por curso CH*

Figura 6 - *Distribuição dos alunos por profissão da mãe e por curso CH*

Figura 7 - *Distribuição dos alunos por profissão do pai e por curso CH*

Figura 8 - *Distribuição dos alunos por escolaridade da mãe e por curso CH*

Figura 9 - *Distribuição dos alunos por escolaridade do pai e por curso CH*

Figura 10 - *Distribuição dos encarregados de educação por curso CH*

Figura 11 - *Alunos beneficiários de Ação Social Escolar por curso CH*

Figura 12 - *Escalão de Ação Social Escolar (A.S.E.) dos alunos beneficiários por curso CH*

Figura 13 - *Histórico de reprovação dos alunos por curso CH*

Figura 14 - *Número de anos com reprovação por curso CH*

Figura 15 - *Número de alunos repetentes por curso CH*

Figura 16 - *Média dos alunos no segundo período do presente ano letivo por curso CH*

Figura 17 - *Número de alunos que já frequentou explicações fora da escola por curso CH*

Figura 18 - *Número de alunos que atualmente frequenta explicações por curso CH*

Figura 19 - *Posicionamento dos alunos relativamente ao fator “Estudar mais” por curso CH*

- Figura 20 - *Posicionamento dos alunos relativamente ao fator “Ter disponibilidade financeira” por curso CH*
- Figura 21 - *Posicionamento dos alunos relativamente ao fator “Conseguir entrar na universidade” por curso CH*
- Figura 22 - *Posicionamento dos alunos relativamente ao fator “Ser persistente” por curso CH*
- Figura 23 - *Posicionamento dos alunos relativamente ao fator “Mudar de curso” por curso CH*
- Figura 24 - *Perfis dos alunos dos cursos CH pelo método EXHAUSTIVE CHAID*
- Figura 25 - *Perfis dos alunos dos cursos CT e AV (critério de apuramento: peso do curso na respetiva categoria alvo na amostra geral)*
- Figura 26 - *Perfis dos alunos dos cursos CSE e LH (critério de apuramento: peso do curso na respetiva categoria alvo na amostra geral)*
- Figura 27 - *Perfis dos alunos dos cursos científico-humanísticos (critério de apuramento: index)*
- Figura 28 - *Fatores que na opinião dos alunos influenciaram a escolha do curso CH que frequentam*
- Figura 29 - *Fatores, por curso, que na opinião dos alunos influenciaram a escolha do curso CH*
- Figura 30 - *Expectativas dos alunos em relação ao seu percurso escolar e profissional futuro*
- Figura 31 - *Expectativas dos alunos em relação ao seu percurso escolar e profissional futuros*
- Figura 32 - *A satisfação com o percurso escolar seguido*
- Figura 33 - *A satisfação com o percurso escolar seguido por curso*
- Figura 34 - *Projeção da estrutura latente da satisfação com o curso, percurso e resultados em função das motivações de escolha, expectativas escolares e desempenho*
- Figura 35 - *Perfis CH-10.º ano: motivações da escolha, desempenho académico e satisfação com resultados.*
- Figura 36 - *Perfis CH-10.º ano: expectativas de prossecução de estudos face à dificuldade das matérias e não querer mudar de escola e desempenho académico.*
- Figura 37 - *Perfis CH-10.º ano: expectativas de melhoria de notas e alcance de objetivos face à dificuldade das matérias e não querer mudar de escola e desempenho académico*
- Figura 38 - *Perfis CH-10.º ano: motivações da escolha, desempenho académico e satisfação com o curso.*
- Figura 39 - *Perfis CH-10.º ano: motivações da escolha, desempenho académico e satisfação com os resultados.*
- Figura 40 - *Projeção da estrutura latente dos fatores de sucesso/insucesso*



# I Introdução

Este livro dá-nos conta de um estudo realizado em contexto escolar, cuja razão de ser se traduziu na necessidade de acompanhar o processo de implementação relativo ao alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos e de identificar medidas educativas promotoras de inclusão dos alunos em risco de insucesso e de abandono do sistema de ensino sem concluírem o nível secundário de educação. Desse modo, o objetivo central consistiu em produzir conhecimento com vista a identificar potencialidades e constrangimentos desse processo de implementação e a sustentar medidas de adequação futuras, com enfoque nos cursos Científico-Humanísticos (CH), conforme o protocolado entre a Direção-Geral da Educação (DGE) e o Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-UE).

## I.1. Objetivos do estudo

Os objetivos a que este estudo procurou dar resposta foram os seguintes: i) conhecer os percursos formativos dos alunos que ingressaram no 10.º ano em 2012/2013, em Portugal continental, no contexto do alargamento da escolaridade obrigatória; ii) identificar as expectativas destes alunos à entrada no ensino secundário, relativamente aos seus percursos escolar e profissional futuros; iii) identificar os fatores que influenciaram as suas opções, na transição do ensino básico para o ensino secundário; iv) caracterizar o segmento de público que acede aos cursos científico-humanísticos do ensino secundário, na sequência do alargamento da escolaridade obrigatória; v) caracterizar a distribuição da população escolar do ensino secundário, relativamente às diferentes ofertas formativas, considerando o percurso escolar dos alunos; vi) identificar as perceções sobre as atribuições causais de sucesso/insucesso dos alunos da faixa etária dos 16-18 anos; vii) identificar o grau de satisfação dos alunos do ensino secundário, face ao percurso escolar escolhido; e viii) diagnosticar necessidades de adequação do currículo destes cursos, face ao alargamento da escolaridade obrigatória, tendo em vista medidas de prevenção do insucesso e do abandono escolar.

## I.2. Escolaridade obrigatória de 12 anos

Em Portugal, os níveis educativos da população mais jovem têm vindo a melhorar nas últimas décadas, contrariando uma situação de índices baixos de qualificação da população adulta e refletindo-se numa diferença de qualificações substancial entre gerações. Diversas medidas levadas a cabo no sistema educativo nos últimos anos têm vindo a contribuir “de forma decisiva para os avanços conseguidos”, conforme o Relatório do CNE (2012, p.9), onde se acrescenta que se “considerarmos a população com 17 anos de idade verifica-se que, no intervalo de uma década (2001-2011), a taxa de escolarização evoluiu de 74,8% para 91,2%”, aproximando-se dos seus parceiros europeus.

No contexto europeu, o ensino secundário é considerado o nível mínimo de referência, e em Portugal é de frequência obrigatória até aos 18 anos de idade, a partir de 2012/2013, para os alunos que se inscreveram no 10.º ano nesse ano letivo pela primeira vez.

O alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos foi consignado pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, e o Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, veio regulamentar o regime legal estabelecido definindo as medidas possibilitadoras para o seu cumprimento efetivo.

A obrigatoriedade de frequência da escola básica estava já instituída, de forma abrangente e gratuita, desde 1986, com a duração de nove anos, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). A expansão a todo o sistema não ocorreu, porém, de forma automática, como refere Rodrigues (2010), pois foi necessário tempo para adequar e dimensionar a rede ao número crescente de alunos. Por outro lado, “garantir a escolarização”, ou seja, “garantir o cumprimento da lei no que respeita à frequência da escola”, não é sinónimo de “garantir a escolaridade”, isto é, assegurar a “efetividade das aprendizagens e dos resultados obtidos” (p. 82), o que nos alerta para o problema do insucesso e do abandono escolar e para a necessidade de equacionar formas de os prevenir, nesta nova fase de expansão do ensino. O presente estudo pretende ser um contributo para a reflexão sobre esta problemática e para o levantamento de preocupações e sugestões de diversos intervenientes com diferentes responsabilidades no sistema educativo.

A evolução da taxa de escolarização no ensino secundário ao longo do tempo, contudo, permite uma leitura de algum otimismo, uma vez que aponta para um acréscimo muito significativo logo a partir de 2005/2006, decorrente da diminuição da taxa de abandono dos jovens até ao 9.º ano e a um conjunto de medidas, como por exemplo o aumento e a diversificação da oferta formativa, nomeadamente no que respeita aos cursos profissionais. Entre 2005/2006 e 2010/2011 essa taxa passou, na realidade, de 54,2% para 72,5%, o que mostra uma evolução muito significativa.

No entanto, para alcançar as metas da UE 2020 há ainda um longo caminho a percorrer, uma vez que um dos grandes objetivos previstos aponta para a descida dos valores na saída escolar precoce entre os 18 e os 24 anos, procurando que seja abaixo dos 10% para todos os países da União. Tendo em conta que os valores apresentados por Portugal em 2011 atingiam os 23,2%, há ainda um grande percurso a fazer para alcançar tal desiderato (CNE, 2012).

## II Enquadramento metodológico

### 2.1. Descrição sucinta do estudo

Tendo em conta os objetivos delineados e a diversidade de informação necessária para lhes dar resposta, foram utilizadas diversas fontes de dados, nomeadamente a consulta de bases nacionais (relativas aos alunos inscritos no 10.º ano e sua distribuição pelos diferentes cursos científico-humanísticos) e a realização de inquéritos. Nesse sentido, a recolha de dados suscitados pelos investigadores incluiu a utilização de técnicas de natureza quantitativa (inquérito por questionário) e de técnicas de natureza qualitativa (inquérito por entrevista, individual e grupal). Na análise dos dados, utilizaram-se técnicas de tratamento estatístico (com recurso a software SPSS) e de análise de conteúdo (com recurso a software específico – webQDA).

A dimensão extensiva do estudo incidiu sobre o questionamento de alunos do 10.º ano, selecionados com base numa amostra representativa de alunos das escolas portuguesas de Portugal Continental. As direções das escolas a que corresponderam as turmas selecionadas foram contactadas através de correio eletrónico, no sentido de desencadear os procedimentos de resposta dos alunos ao questionário colocado *online*.

A pesquisa incluiu também uma dimensão intensiva, com a realização de entrevistas a alunos dos quatro cursos científico-humanísticos (Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Artes Visuais e Línguas e Humanidades), a diretores de turma, a diretores de escola/agrupamento, a representantes dos pais e a psicólogos educacionais, em sete escolas de diferentes regiões do país.

As direções das escolas foram contactadas previamente e informadas sobre o estudo em curso, em particular sobre os objetivos do mesmo. Os contactos decorreram através de correio eletrónico e por telefone, existindo a preocupação de agendar as entrevistas para o mesmo dia ou em dias consecutivos, para facilitar a logística.

Dependendo do tipo de sujeito entrevistado e do tempo que cada um necessitou para se expressar, a duração média das entrevistas realizadas foi de 37 minutos. Os locais onde foram realizadas as entrevistas corresponderam sempre a gabinetes adequados à tarefa, estando presentes apenas um investigador e o entrevistado ou entrevistados, consoante o tipo de entrevista.

A todos foi pedida permissão para gravação áudio, para se poder, posteriormente, proceder à transcrição, dando origem aos respetivos protocolos escritos. Resultaram 44 protocolos, os quais foram analisados através da técnica de análise categorial temática (Bardin, 2009).

## 2. 2. População, amostra e unidades de análise

### 2.2.1. População e amostra

No que diz respeito ao estudo extensivo, o processo de construção da amostra atendeu à diversidade formativa e ao historial e tamanho das escolas, tendo-se considerado os seguintes passos: i) definiu-se o número e a natureza dos estratos segundo os quais se pretendia estudar o universo selecionado; ii) elaborou-se uma lista com informação sobre as escolas secundárias e os alunos inscritos no 10.º ano de escolaridade no ano letivo de 2012/2013; iii) construiu-se um quadro de caracterização do universo a estudar; iv) decidiu-se o tamanho pretendido para a amostra, ou seja, a fração de amostragem; e v) selecionou-se aleatoriamente a amostra com a qual se iria trabalhar.

### Listagem do número de alunos inscritos no 10.º ano em escolas secundárias em Portugal Continental

A colaboração com a Direção-Geral de Educação (DGE) assegurou o acesso a uma base de dados detalhada, com informação relativa aos alunos inscritos nas escolas secundárias, bem como aos alunos inscritos no 10.º ano e sua distribuição pelos diferentes cursos científico-humanísticos em Portugal. A partir desta base foram tidos em conta apenas os alunos a frequentar escolas em Portugal Continental no ano letivo 2012/2013.

### Número e natureza dos estratos

Definiram-se dois estratos relativos aos cursos científico-humanísticos: i) número de alunos inscritos no 10.º ano e ii) diversidade da oferta educativa.

O primeiro estrato desdobrou-se em duas categorias, definidas tendo em conta o percentual nacional de alunos inscritos no ensino secundário regular (70,3%): i) escolas com um número de alunos inscritos no 10.º ano em cursos CH inferior à média nacional; e ii) escolas com um número de alunos inscritos em cursos CH no 10.º ano igual ou superior à média nacional.

O segundo estrato compreendeu quatro categorias: i) escolas onde a oferta educativa era de apenas um curso Científico-Humanístico; ii) escolas onde se ofereciam dois cursos CH; iii) escolas em que se ofereciam três cursos; e iv) escolas onde se ofereciam os quatro cursos CH existentes em Portugal.

### Da população à amostra

Com o propósito de assegurar que populações geograficamente distribuídas seriam adequadamente cobertas, optou-se por um procedimento polietápico ou multietápico (Bryman & Cramer, 1993; Scheaffer *et al.*, 1990; Vicente *et al.*, 1996). A característica polietápica do processo de constituição da amostra decorreu da necessidade e conveniência de selecionar sequencialmente as unidades amostrais intermédias ‘agrupamento de escolas/escola não agrupada’, ‘turma’, ‘aluno’, decorrendo o processo de seleção a partir das diversas etapas fixadas. Assim, numa primeira etapa, procedeu-se à distribuição dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas segundo oito perfis cujo critério de constituição teve em conta a dimensão, o historial e o respetivo território de inserção dos agrupamentos e, numa segunda etapa, a seleção dos agrupamentos de escolas que contivessem a(s) turma(s) correspondentes aos respetivos números de ordem aleatoriamente extraídos na proporção correspondente ao universo de cada perfil e, deste modo, os respetivos alunos das turmas e escolas selecionadas.

A Tabela I apresenta, para os dois estratos e as quatro categorias de oferta formativa, os códigos que identificam os oito perfis que combinam o tamanho da escola com o número de cursos.

Tabela I - Perfis resultantes do cruzamento entre o tamanho das escolas e o número de cursos CH

	Categoria 1 (1 Curso CH)	Categoria 2 (2 Cursos CH)	Categoria 3 (3 Cursos CH)	Categoria 4 (4 Cursos CH)
Estrato 1 Escolas c/ % de alunos inferior à média nacional	1.1	1.2	1.3	1.4
Estrato 2 Escolas c/ % de alunos igual ou superior à média nacional	2.1	2.2	2.3	2.4

A aplicação dos procedimentos anteriores conduziu ao apuramento, com uma margem de erro máxima de 5% e um nível de confiança de 95%, de uma amostra estratificada, por perfil, de um mínimo de 342 turmas, garantindo um número superior a 6000 alunos, representativos do universo em estudo e distribuídos por escolas com diferentes históricos de oferta escolar de ensino secundário, de diferentes tamanhos e localizadas em diferentes territórios do continente.

Tendo em consideração que o universo em estudo compreende aproximadamente 3092 turmas (valor estimado), num total de 61 832 alunos (inscritos no 10.º ano em cursos CH), e utilizando um intervalo de confiança de 5%, a amostra a considerar para aplicação do questionário contemplou 342 turmas e um total de 6834 alunos.

### 2.2.2. Unidades de análise

No que tem a ver com a dimensão intensiva deste estudo, as diferentes unidades de análise foram selecionadas tendo como principal critério a distribuição geográfica das escolas. Assim, foram entrevistados doze alunos, doze diretores de turma, sete diretores de escola/agrupamento, sete pais/ encarregados de educação e seis psicólogos educacionais de sete escolas de diferentes regiões do país, nos concelhos seguintes: Guimarães, Porto, Paços de Ferreira, Palmela, Évora, Viseu e Portimão. Todas as entrevistas foram realizadas nos meses de maio e junho de 2013.

## 2.3. Caracterização dos participantes

### 2.3.1. Inquiridos através de questionário

Para avaliar se a frequência dos Cursos CH depende de atributos sociodemográficos, territoriais ou outros, recorreu-se ao teste do Qui-quadrado de independência (SPSS, 21), tendo-se considerado uma probabilidade de erro tipo I ( $\alpha$ ) de 0.05 em todas as análises inferenciais.

De seguida, passam a apresentar-se os resultados estatísticos obtidos relativamente a cada uma das 23 variáveis consideradas na análise.

#### Sexo

Globalmente identificou-se que 56,2% dos alunos inquiridos são do sexo feminino e 43,8% são do sexo masculino (Tabela 2).

Tabela 2 - Distribuição dos alunos por sexo

	Variável	Amostra		Total	
		N	%	N	%
Sexo	Feminino	2626	56,2	4676	100
	Masculino	2050	43,8		

#### Cursos CH

A análise curso a curso permitiu perceber que no curso de Ciências e Tecnologias (CT) 52,4% dos alunos que os frequentam são do sexo feminino e 47,6% do sexo masculino; no curso de Artes Visuais (AV) 64,1% são do sexo feminino e 35,9% do sexo masculino; no curso de Ciências Socioeconómicas (CSE) 48,5% são do sexo feminino e 51,5% são do sexo masculino; e no curso de Línguas e Humanidades (LH) 72,9% são do sexo feminino e 27,1% são do sexo masculino (Figura 1). De salientar que o único curso frequentado por mais rapazes do que raparigas é o de CSE, sendo que o curso de LH é o que tem maior percentagem de raparigas.

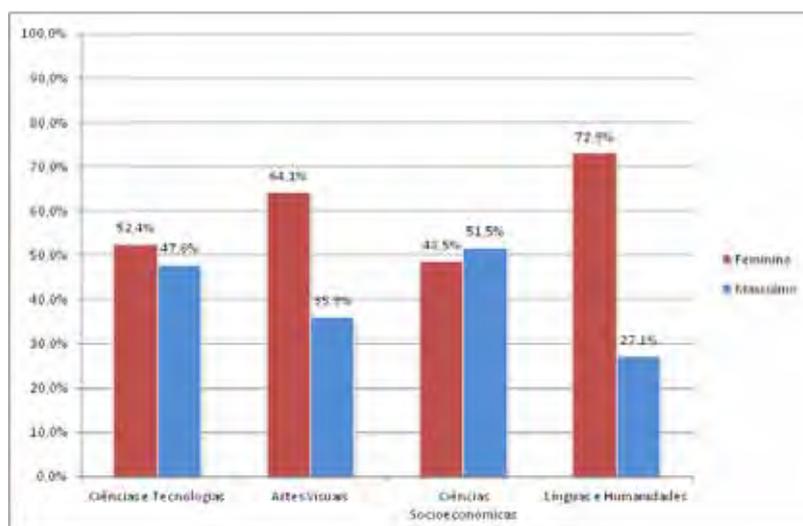


Figura 1 - Distribuição dos alunos por sexo e por curso CH

## Mora na mesma localidade em que fica a escola

Em termos gerais, percebeu-se que 57% dos alunos inquiridos moram na mesma localidade em que se situa a escola, sendo que 43% moram noutras localidades, que não aquela em que frequentam a escola (Tabela 3).

Tabela 3 – Morada na mesma localidade da escola dos alunos

	Variável	Amostra		Total	
		N	%	N	%
Mora na mesma localidade em que fica a escola	Sim	2666	57	4676	100
	Não	2010	43		

## Cursos CH

Em particular, percebeu-se que no curso de CT 58,7% dos alunos moram na localidade em que frequentam a escola e para 41,3% isso não acontece; no curso de AV 44,3% dos alunos residem na mesma localidade em que frequentam a escola e 55,7% não; no curso de CSE 56% dos alunos moram na mesma localidade em que frequentam a escola e 44% residem numa localidade diferente; e no curso de LH 55,2% dos alunos frequentam a escola na mesma localidade em que moram e 44,8% não (Figura 2). Como se pode verificar, é no curso de Artes Visuais que se verificam mais deslocações dos alunos.

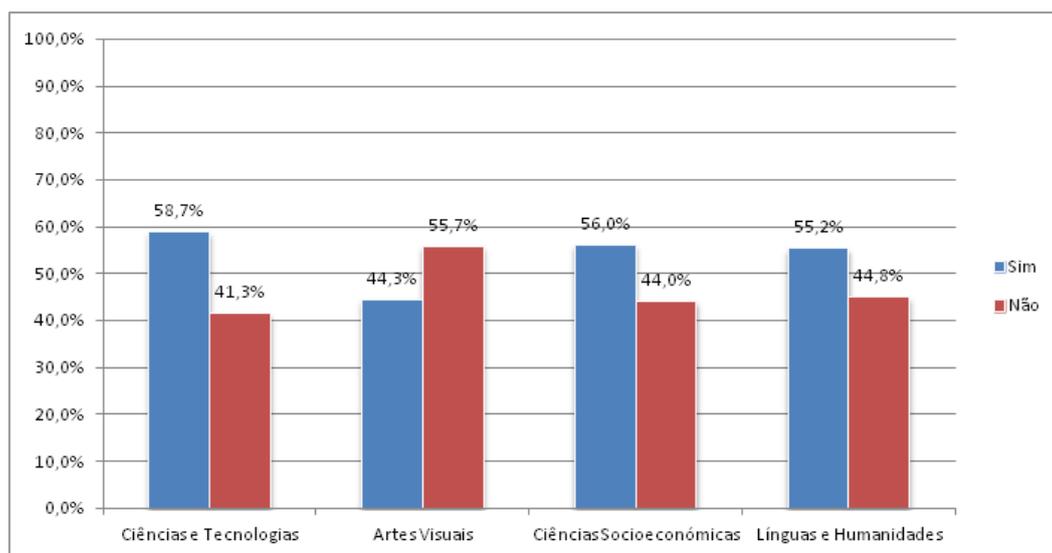


Figura 2 - Distribuição dos alunos por localidade onde fica a escola e por curso CH

## Número de irmãos

Relativamente ao número de irmãos, percebeu-se que globalmente existe uma tendência acentuada para casos de alunos com apenas um irmão (57,5%), comparativamente com aqueles que não têm irmãos (19,2%), que têm dois irmãos (16,5%), três irmãos (4,1%), quatro irmãos (1,3%) ou que têm cinco ou mais irmãos (1,1%), como se pode ver na Tabela 4.

Tabela 4 - Número de irmãos dos alunos

	Variável	Amostra		Total	
		N	%	N	%
Número de irmãos	0	897	19,2	4663	100
	1	2688	57,5		
	2	773	16,5		
	3	193	4,1		
	4	59	1,3		
	5 ou mais	53	1,1		

## Cursos CH

No que respeita aos dados curso a curso, a Figura 3 mostra que a distribuição das percentagens em função do número de irmãos dos alunos não difere muito entre si.

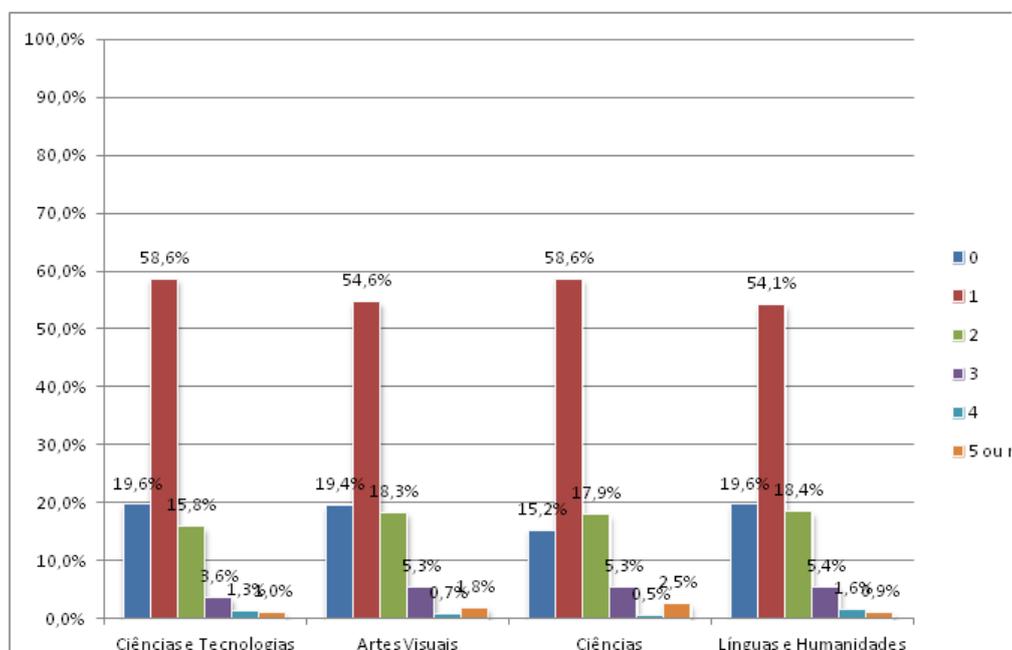


Figura 3 - Distribuição dos alunos por número de irmãos e por curso CH

## Situação ocupacional da mãe

Quanto à situação ocupacional das mães dos alunos inquiridos, a tabela abaixo permite perceber que 80,9% das mesmas se encontram empregadas e 19,1% desempregadas (Tabela 5).

Tabela 5 - Situação ocupacional das mães dos alunos

	Variável	Amostra		Total	
		N	%	N	%
Situação ocupacional da mãe	Empregada	3784	80,9	4676	100
	Desempregada	892	19,1		

## Cursos CH

A análise curso a curso permitiu perceber que os valores pouco diferem quanto a esta variável: no curso de CT 81,6% das mães estão empregadas e 18,4% desempregadas; no curso de AV 81,2% das mães estão empregadas e 18,8% desempregadas; no curso de CSE 81,9% das mães estão empregadas e 18,1% desempregadas; e no curso de LH 77,4% das mães estão empregadas e 22,6% desempregadas (Figura 4).

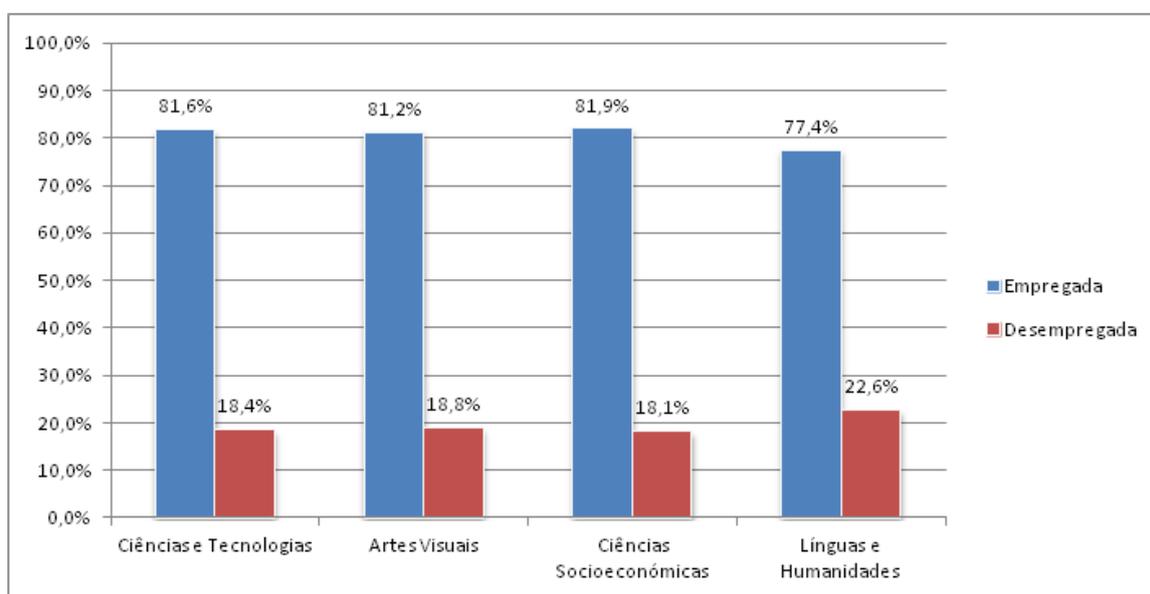


Figura 4 - Distribuição dos alunos por situação ocupacional da mãe e por curso CH

## Situação ocupacional do pai

No global, percebeu-se que 90,6% dos pais dos alunos inquiridos estão empregados e 9,4% desempregados (Tabela 6).

Tabela 6 - Situação ocupacional dos pais dos alunos

	Variável	Amostra		Total	
		N	%	N	%
Situação ocupacional do pai	Empregado	4237	90,6	4676	100
	Desempregado	439	9,4		

## Cursos CH

Numa análise mais específica, verifica-se que os valores pouco variam de curso para curso: no curso de CT 91,8% dos pais estão empregados e 8,2% desempregados; no curso de AV 87,1% dos pais estão empregados e 12,9% desempregados; no curso de CSE 89,9% dos pais estão empregados e 10,1% desempregados; e no curso de LH 87,3% dos pais estão empregados e 12,7% desempregados (Figura 5).

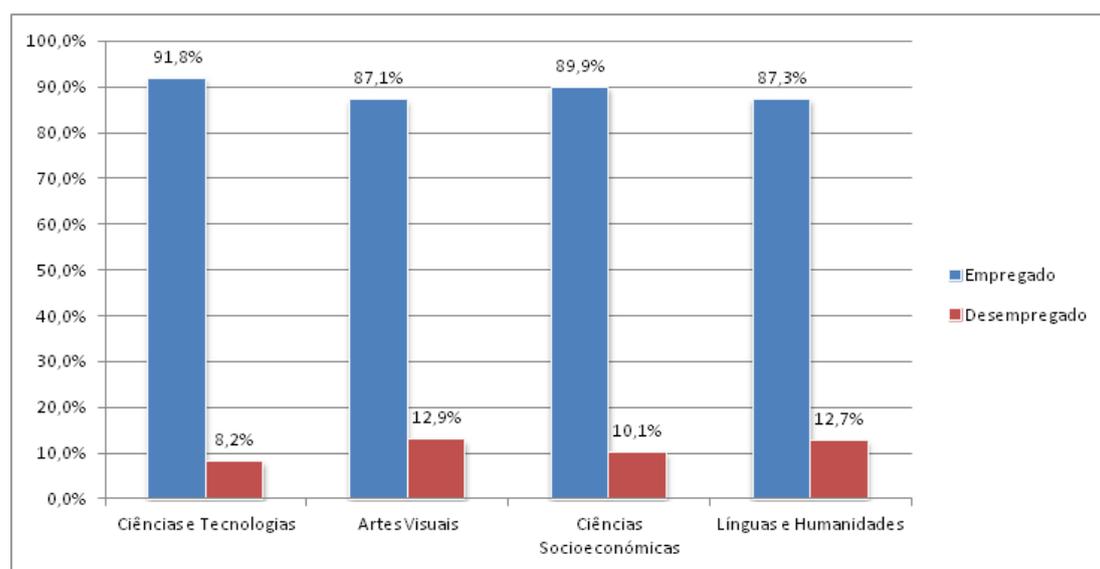


Figura 5 - Distribuição dos alunos por situação ocupacional do pai e por curso CH

## Profissão da mãe

A análise levada a cabo<sup>1</sup> permitiu perceber que apenas 17,3% das mães dos alunos inquiridos têm profissões enquadradas no Grande grupo A (1, 2, 3)<sup>2</sup> e que a maioria (63,3%) tem profissões incluídas no Grande grupo B ( $\geq 4$ )<sup>3</sup> (Tabela 7).

<sup>1</sup> Missings: N = 907/19,4%.

<sup>2</sup> Neste Grande grupo estão inseridas as profissões como “Membro das Forças Armadas”, “Quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas” e “Especialistas das profissões intelectuais”.

<sup>3</sup> Neste Grande grupo estão inseridas as profissões como “Técnicos e profissionais de nível intermédio”, “Pessoal administrativo e similares”, “Pessoal dos serviços e vendedores”, “Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas”, “Operários, artífices e trabalhadores similares”, “Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem” e “Trabalhadores não qualificados”.

Tabela 7 - Profissão das mães dos alunos

	Variável	Amostra		Total	
		N	%	N	%
Profissão da mãe	Grande grupo A (1, 2, 3)	807	17,3	3769	80,6
	Grande grupo A ( $\geq 4$ )	2962	63,3		

## Cursos CH

Ao detalhar-se, curso a curso, os resultados mostram que, para esta amostra, as mães pertencentes a quadros superiores e especialistas estão mais representadas nos cursos de Línguas e Humanidades e de Artes Visuais: no curso de CT 18,3% das mães têm profissões que se enquadram no Grande grupo A (1, 2, 3) e 81,7% no Grande grupo B ( $\geq 4$ ); no curso de AV 30,3% das mães têm profissões que se enquadram no Grande grupo A (1, 2, 3) e 69,7% no Grande grupo B ( $\geq 4$ ); no curso de CSE 22% das mães têm profissões que se enquadram no Grande grupo A (1, 2, 3) e 78% no Grande grupo B ( $\geq 4$ ); e no curso de LH 31,5% das mães têm profissões que se enquadram no Grande grupo A (1, 2, 3) e 68,5% no Grande grupo B ( $\geq 4$ ), como representado na Figura 6.

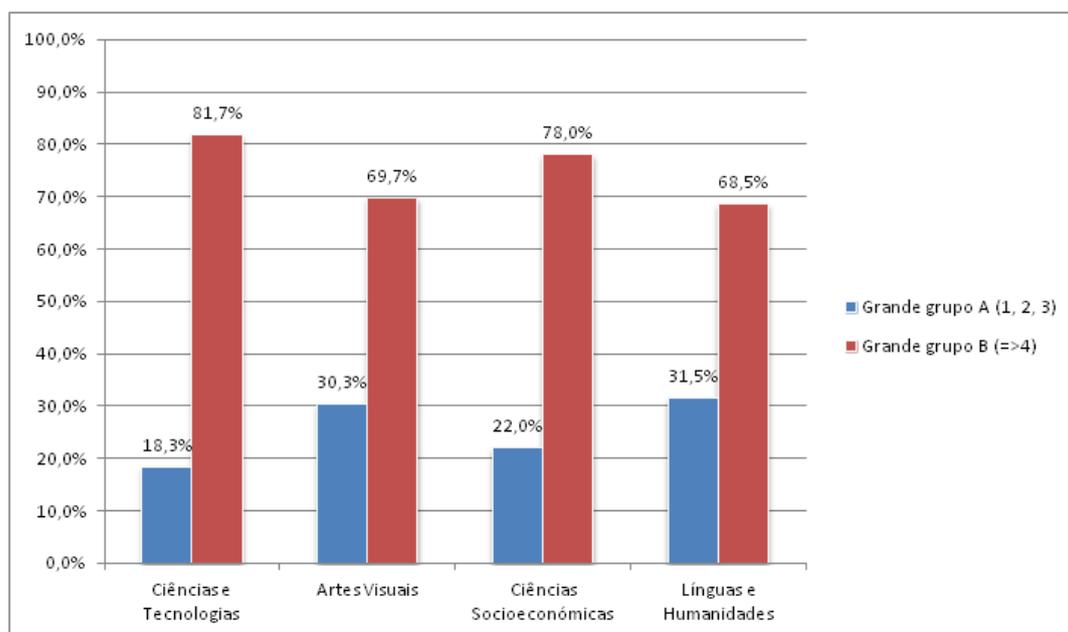


Figura 6 - Distribuição dos alunos por profissão da mãe e por curso CH

## Profissão do pai

Como se percebe pela Tabela 8, relativamente à profissão dos pais dos alunos inquiridos<sup>4</sup>, 37,7% têm profissões que se enquadram no Grande grupo A (1, 2, 3)<sup>5</sup> (uma percentagem cerca de 20% superior à das mães) e 52,9% no Grande grupo B ( $\geq 4$ )<sup>6</sup>.

4 Missings: N = 439/9,4%.

5 Neste Grande grupo estão inseridas as profissões como “Membro das Forças Armadas”, “Quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas” e “Especialistas das profissões intelectuais”.

6 Neste Grande grupo estão inseridas as profissões como “Técnicos e profissionais de nível intermédio”, “Pessoal administrativo e similares”, “Pessoal dos serviços e vendedores”, “Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas”, “Operários, artífices e trabalhadores similares”, “Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem” e “Trabalhadores não qualificados”.

Tabela 8 - Profissão dos pais dos alunos

	Variável	Amostra		Total	
		N	%	N	%
Profissão do pai	Grande grupo A (1, 2, 3)	1765	37,7	4237	90,6
	Grande grupo A ( $\geq 4$ )	2472	52,9		

## Cursos CH

Uma análise mais específica, curso a curso, permitiu constatar que, tal como para o caso das mães, os quadros superiores e especialistas estão mais representados nos cursos de Línguas e Humanidades e de Artes Visuais: no curso de CT 38,5% dos pais têm profissões que se enquadram no Grande grupo A (1, 2, 3) e 61,5% no Grande grupo B ( $\geq 4$ ); no curso de AV 47,6% dos pais têm profissões que se enquadram no Grande grupo A (1, 2, 3) e 52,4% no Grande grupo B ( $\geq 4$ ); no curso de CSE 40,8% dos pais têm profissões que se enquadram no Grande grupo A (1, 2, 3) e 59,2% no Grande grupo B ( $\geq 4$ ); e no curso de LH 54,0% dos pais têm profissões que se enquadram no Grande grupo A (1, 2, 3) e 46,0% no Grande grupo B ( $\geq 4$ ), como mostra a Figura 7.

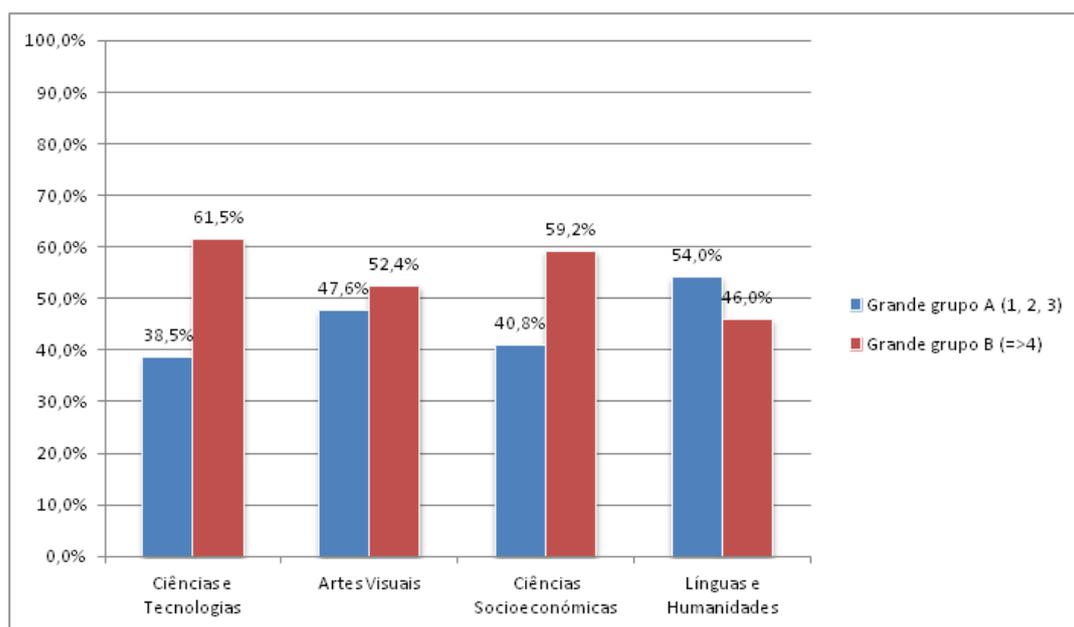


Figura 7 - Distribuição dos alunos por profissão do pai e por curso CH

## Escolaridade da Mãe

Com os dados recolhidos e analisados foi possível identificar que 9,4% das mães dos alunos inquiridos possuem habilitações ao nível do 4.º ano ou inferior, 13,5% ao nível do 6.º ano ou equivalente, 20,4% ao nível do 9.º ano ou equivalente, 30,3% ao nível do 12.º ano ou equivalente, 18,1% ao nível da Licenciatura ou equivalente e 8,4% ao nível da Pós-graduação (Tabela 9).

Tabela 9 - Escolaridade das mães dos alunos

	Variável	Amostra		Total	
		N	%	N	%
Escolaridade da mãe	4.º ano ou inferior	440	9,4	4676	100
	6.º ano ou equivalente	629	13,5		
	9.º ano ou equivalente	952	20,4		
	12.º ano ou equivalente	1415	30,3		
	Licenciatura ou equivalente	848	18,1		
	Pós-graduação	392	8,4		

## Cursos CH

Com uma análise curso a curso percebeu-se que a percentagem de mães com habilitações correspondente a licenciatura ou superior têm os filhos no curso de CT (29,9%), seguido do de AV (28,5%), CSE (26,6%) e LH (15,5%), sendo a distribuição a seguinte: no curso de CT 7,6% têm 4.º ano ou inferior, 12% 6.º ano ou equivalente, 18,9% têm 9.º ano ou equivalente, 31,6% têm 12.º ano ou equivalente, 20,7% têm licenciatura ou equivalente e 9,2% têm habilitações ao nível da pós-graduação; no curso de AV 9,4% têm 4.º ano ou inferior, 20,6% 6.º ano ou equivalente, 22% têm 9.º ano ou equivalente, 30% têm 12.º ano ou equivalente, 12,5% têm licenciatura ou equivalente e 16% têm habilitações ao nível da pós-graduação; no curso de CSE 12,6% têm 4.º ano ou inferior, 11,8% 6.º ano ou equivalente, 18,8% têm 9.º ano ou equivalente, 30,2% têm 12.º ano ou equivalente, 16,8% têm licenciatura ou equivalente e 9,8% têm habilitações ao nível da pós-graduação; e no curso de LH 15,4% têm 4.º ano ou inferior, 17,6% 6.º ano ou equivalente, 26,7% têm 9.º ano ou equivalente, 24,8% têm 12.º ano ou equivalente, 10,1% têm licenciatura ou equivalente e 5,4% têm habilitações ao nível da pós-graduação (Figura 8).

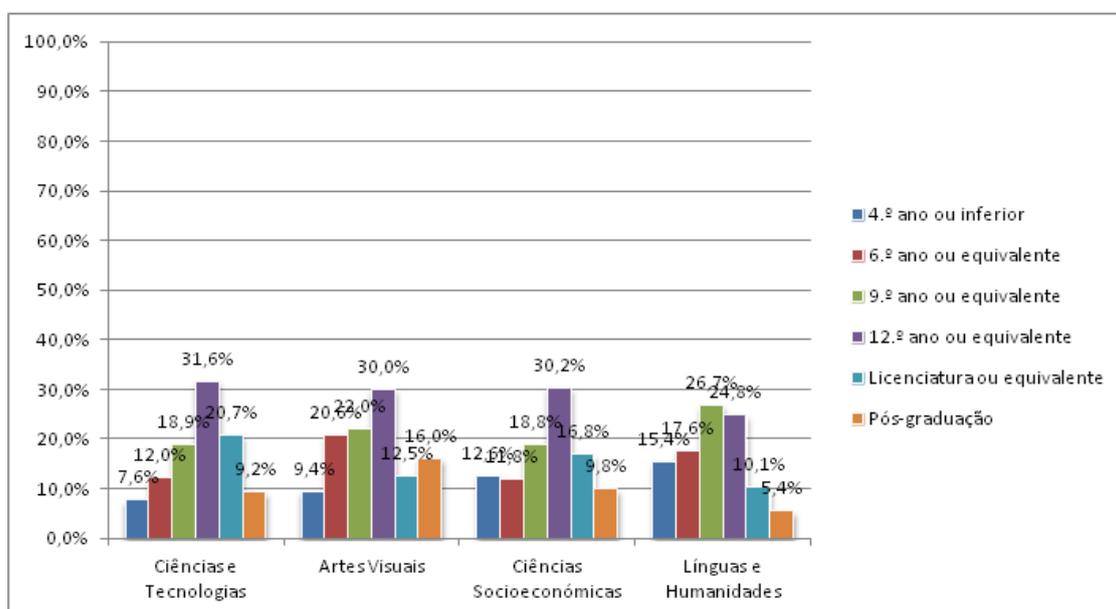


Figura 8 - Distribuição dos alunos por escolaridade da mãe e por curso CH

## Escolaridade do Pai

Percebeu-se, com a análise dinamizada e conforme a Tabela 10, que 13,0% dos pais dos alunos inquiridos possuem habilitações literárias ao nível do 4.º ano ou inferior (superior ao das mães), 16,4% ao nível do 6.º ano ou equivalente (superior ao das mães), 21,9% ao nível do 9.º ano ou equivalente (superior ao das mães), 28,8% ao nível do 12.º ano ou equivalente (inferior ao das mães), 13,2% ao nível da Licenciatura ou equivalente (inferior ao das mães) e 6,7% ao nível da Pós-graduação (inferior ao das mães). Assim, em termos gerais, pode dizer-se que as habilitações das mães são superiores às dos pais dos alunos.

Tabela 10 - Escolaridade dos pais dos alunos

	Variável	Amostra		Total	
		N	%	N	%
Escolaridade do pai	4.º ano ou inferior	606	13	4676	100
	6.º ano ou equivalente	766	16,4		
	9.º ano ou equivalente	1023	21,9		
	12.º ano ou equivalente	1349	28,8		
	Licenciatura ou equivalente	617	13,2		
	Pós-graduação	315	6,7		

## Cursos CH

A análise realizada permitiu concluir que os cursos em que os pais têm habilitações correspondentes a licenciatura e/ou pós-graduação são, por ordem decrescente, o de CT (22,4%), CSE (21,1%), AV (12,9%) e LH (7,3%). Assim, no curso de CT 10,7% têm habilitações ao nível do 4.º ano ou inferior, 15,5% 6.º ano ou equivalente, 22,1% têm 9.º ano ou equivalente, 29,3% têm 12.º ano ou equivalente, 15% têm licenciatura ou equivalente e 7,4% têm habilitações ao nível da pós-graduação; no curso de AV 14,3% têm 4.º ano ou inferior, 18,8% 6.º ano ou equivalente, 23% têm 9.º ano ou equivalente, 31% têm 12.º ano ou equivalente, 7,3% têm licenciatura ou equivalente e 5,6% têm habilitações ao nível da pós-graduação; no curso de CSE 14,6% têm 4.º ano ou inferior, 15,3% 6.º ano ou equivalente, 21,1% têm 9.º ano ou equivalente, 27,9% têm 12.º ano ou equivalente, 13,3% têm licenciatura ou equivalente e 7,8% têm habilitações ao nível da pós-graduação; e no curso de LH 21,3% têm 4.º ano ou inferior, 19,7% 6.º ano ou equivalente, 21% têm 9.º ano ou equivalente, 26,7% têm 12.º ano ou equivalente, 7,6% têm licenciatura ou equivalente e 3,7% têm habilitações ao nível da pós-graduação (Figura 9).

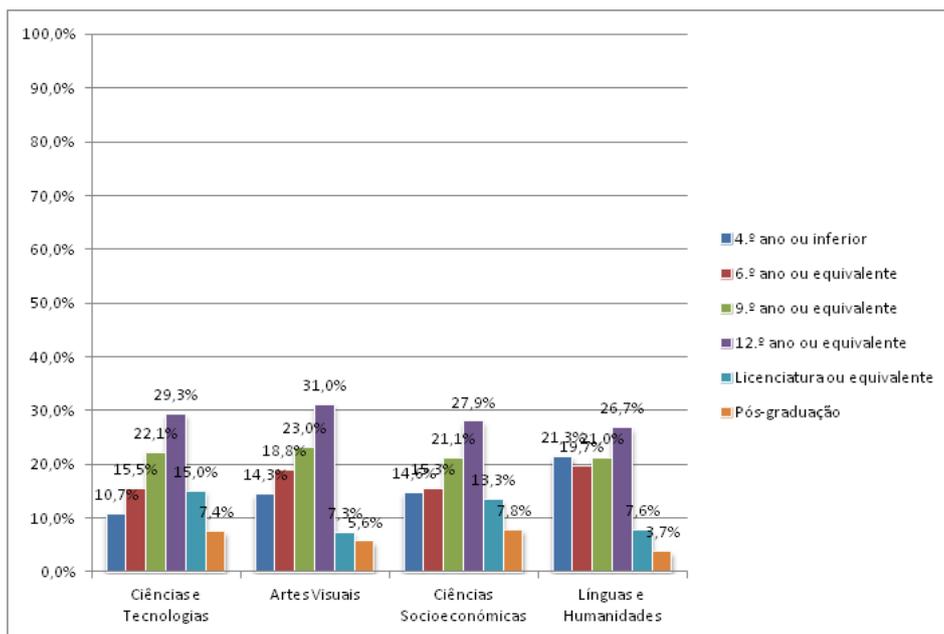


Figura 9 - Distribuição dos alunos por escolaridade do pai e por curso CH

## Encarregado de educação

Como pode ver-se na Tabela II, em 78,2% dos casos o encarregado de educação é a mãe, para 18,6% é o pai e 3,2% têm como encarregado de educação outra pessoa que não os que acabam de referir-se.

Tabela II - Distribuição dos encarregados de educação dos alunos

	Variável	Amostra		Total	
		N	%	N	%
Encarregado de educação	Mãe	3655	78,2	4676	100
	Pai	870	18,6		
	Outro	151	3,2		

## Cursos CH

Numa análise dos resultados, curso a curso (Figura 10), percebe-se que a mãe se mantém como encarregada de educação para a maioria dos alunos, sendo o curso de LH que tem a percentagem mais elevada (neste apenas 14,5% dos alunos referem ser o pai o encarregado de educação). No curso de AV é onde surge a percentagem mais elevada de alunos com outros encarregados de educação, sem ser o pai ou a mãe, o que talvez esteja relacionado com o facto de ser neste curso que se encontram mais alunos deslocalizados. Assim, no curso de CT 78,2% dos alunos têm a mãe como encarregada de educação, 19,3% o pai e 2,5% outro; no curso de AV para 73,5% dos alunos o encarregado de educação é a mãe, 19,5% o pai e 7% outro; no curso de CSE, para 75,1% é a mãe, 20,4% o pai e 4,5% outro; e no curso de LH para 81,3% é a mãe, 14,5% o pai e 4,2% outro.

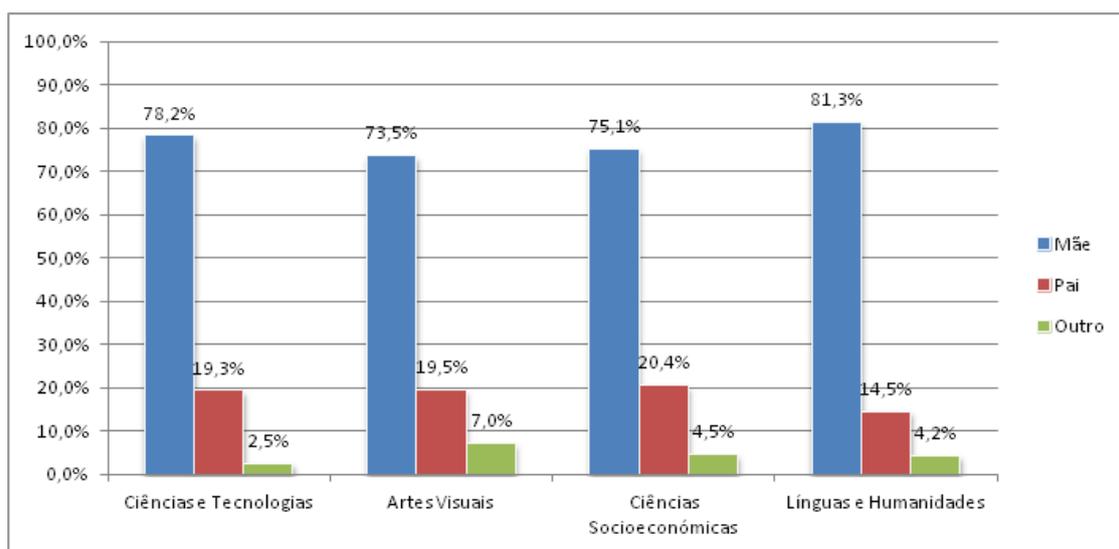


Figura 10 - Distribuição dos encarregados de educação por curso CH

### Ação Social Escolar (ASE)

Globalmente, 28,3% dos alunos inquiridos são beneficiários de Ação Social Escolar (ASE), sendo que a maioria (71,7%) não tem este subsídio (Tabela 12).

Tabela 12 - Alunos beneficiários de Ação Social Escolar (A.S.E.)

	Variável	Amostra		Total	
		N	%	N	%
Beneficiária de Ação Social Escolar (A.S.E.)	Sim	1324	28,3	4676	100
	Não	3352	71,7		

### Cursos CH

Observando-se os resultados obtidos em cada curso, constata-se que o curso com mais beneficiários ASE é o de LH, e o que tem menos o de CT. Na Figura 11, podemos ver que no curso de CT 24,8% dos alunos beneficiam de ASE e 75,2% não beneficiam; no curso de AV 35,9% dos alunos beneficiam de ASE e 64,1% não beneficiam; no curso de CSE 30,4% dos alunos beneficiam de ASE e 69,6% não beneficiam; e no curso de LH 39,2% dos alunos beneficiam de ASE e 60,8% não beneficiam.

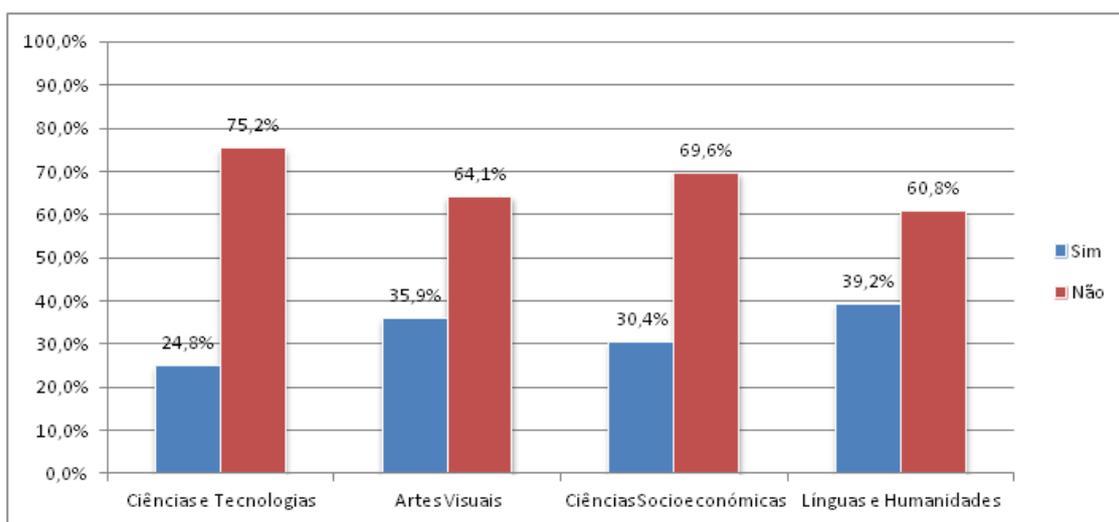


Figura 11 - Alunos beneficiários de Ação Social Escolar por curso CH

### Escalão de Ação Social Escolar

Relativamente ao escalão de Ação Social Escolar (ASE) de que são beneficiários os alunos inquiridos, identificou-se que 12,1% usufruem de Escalão A, 16,2% de Escalão B e, conforme já havia sido referido, 71,7% destes não usufruem de qualquer apoio, a este nível (Tabela 13).

Tabela 13 - Escalão de Ação Social Escolar (A.S.E.) dos alunos beneficiários

	Variável	Amostra		Total	
		N	%	N	%
Escalão A.S.E. de que é beneficiário	Escalão A	568	12,1	4675	100
	Escalão B	756	16,2		
	Sem escalão	3351	71,7		

### Cursos CH

A análise curso a curso (Figura 12) demonstrou a mesma tendência já assinalada para os escalões no seu conjunto. Assim, no curso de CT 10,3% dos alunos referiram ter Escalão A, 14,6% Escalão B e 75,2% não beneficiarem de ASE; no curso de AV 16,4% dos alunos têm Escalão A, 19,5% Escalão B e 64,1% não beneficiarem de ASE; no curso de CSE 11,8% dos alunos têm Escalão A, 18,6% Escalão B e 69,6% não beneficiam de ASE; e nos cursos de LH 18,7% dos alunos têm Escalão A, 20,5% Escalão B e 60,8% não beneficiam de ASE.

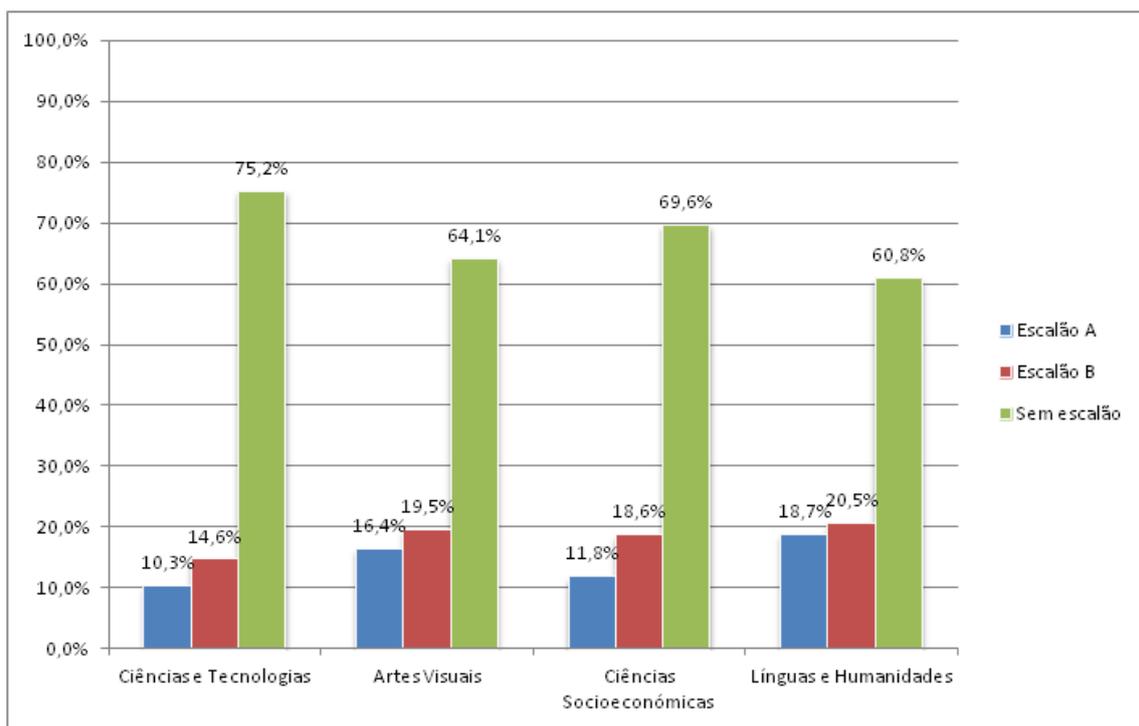


Figura 12 - Escalão de Ação Social Escolar (A.S.E.) dos alunos beneficiários por curso CH

### Histórico de reprovação

A análise levada a cabo (Tabela 14) permitiu perceber que apenas 12,4% dos alunos inquiridos afirmaram já ter reprovado alguma vez, sendo que 87,4% indicaram nunca ter reprovado.

Tabela 14 - Histórico de reprovação dos alunos

	Variável	Amostra		Total	
		N	%	N	%
Histórico de reprovação	Já reprovou	578	12,4	4676	100
	Nunca reprovou	4098	87,6		

### Cursos CH

Quanto ao histórico de reprovação dos alunos, nota-se que o curso de CT apresenta a maior percentagem de alunos que nunca reprovaram, com 92,3% e apenas 7,7% de alunos que já reprovaram; no curso de AV 25,8% dos alunos já reprovaram e 74,2% nunca o fizeram; no curso de CSE 16,6% dos alunos já reprovaram e 83,4% nunca o fizeram; e no curso de LH 24,7% dos alunos já reprovaram e 75,3% nunca o fizeram. O curso de AV é assim o que tem indicação de mais alunos reprovados (Figura 13).

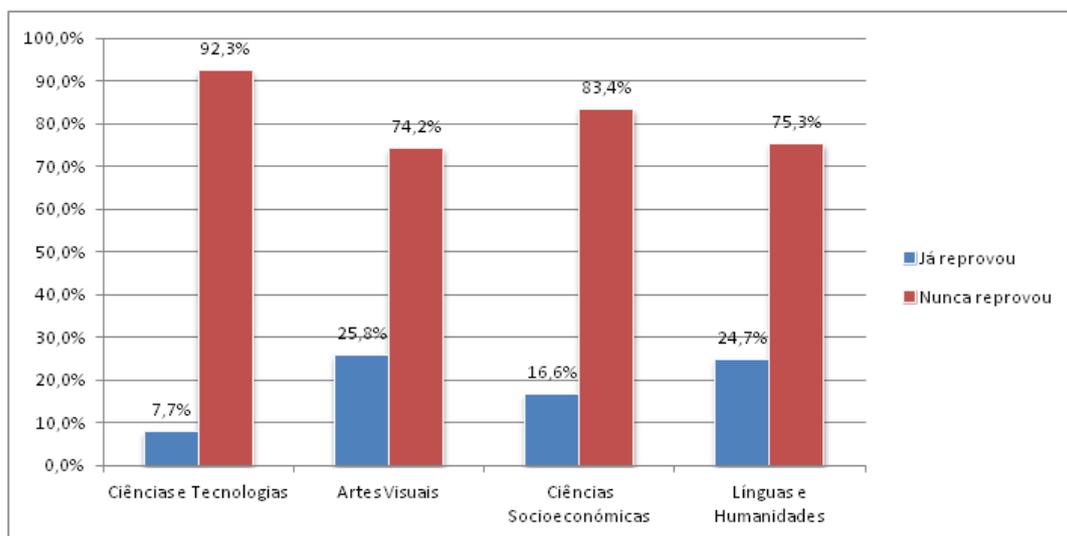


Figura 13 - Histórico de reprovação dos alunos por curso CH

### Número de anos de reprovação

Relativamente ao número de anos de reprovação, como já visto, 87,6% dos inquiridos nunca reprovaram, 10,5% reprovaram um ano e somente 1,8% dizem ter reprovado dois ou mais anos (Tabela 15).

Tabela 15 - Número de anos com reprovação

	Variável	Amostra		Total	
		N	%	N	%
Número de anos com reprovação	0	4098	87,6	4676	100
	1	493	10,5		
	2 ou mais	85	1,8		

### Cursos CH

Como pode ver-se na Figura 14, dos alunos do curso de CT 92,3% nunca reprovaram, 6,9% reprovaram uma vez e 0,8% reprovaram duas ou mais vezes; no curso de AV 74,2% nunca reprovaram, 20,6% reprovaram uma vez e 5,2% reprovaram duas ou mais vezes; no curso de CSE 83,4% nunca reprovaram, 13,8% reprovaram uma vez e 2,8% reprovaram duas ou mais vezes; e no curso de LH 75,3% nunca reprovaram, 20,4% reprovaram uma vez e 4,3% reprovaram duas ou mais vezes.

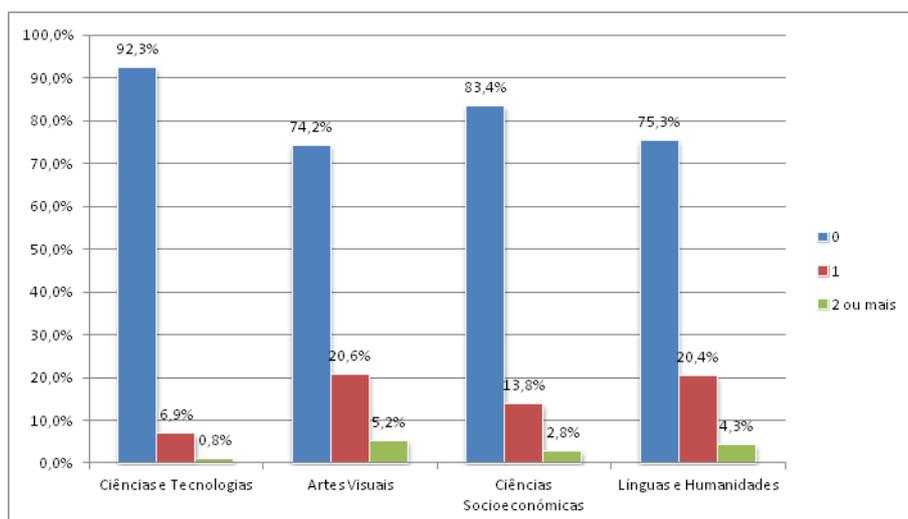


Figura 14 - Número de anos com reprovação por curso CH

### Repetência no presente ano letivo

Como se pode ver na Tabela 16, apenas 5,8% dos alunos inquiridos são repetentes, no presente ano letivo, sendo que 94,2% não o são.

Tabela 16 - Número de alunos repetentes

	Variável	Amostra		Total	
		N	%	N	%
É repetente, no presente ano letivo	Sim	269	5,8	4676	100
	Não	4407	94,2		

### Cursos CH

Quanto aos casos de repetência no presente ano letivo (Figura 15), percebeu-se que no curso de CT apenas 3,8% dos alunos estão a repetir o 10.º ano, a confirmar os dados anteriores; no curso de AV 11,5% dos alunos são repetentes no presente ano letivo e 88,5% não o são; no curso de CSE 9% dos alunos são repetentes no presente ano letivo e 91% não o são; e no curso de LH 10,1% dos alunos são repetentes no presente ano letivo e 89,9% estão pela primeira vez no 10.º ano.

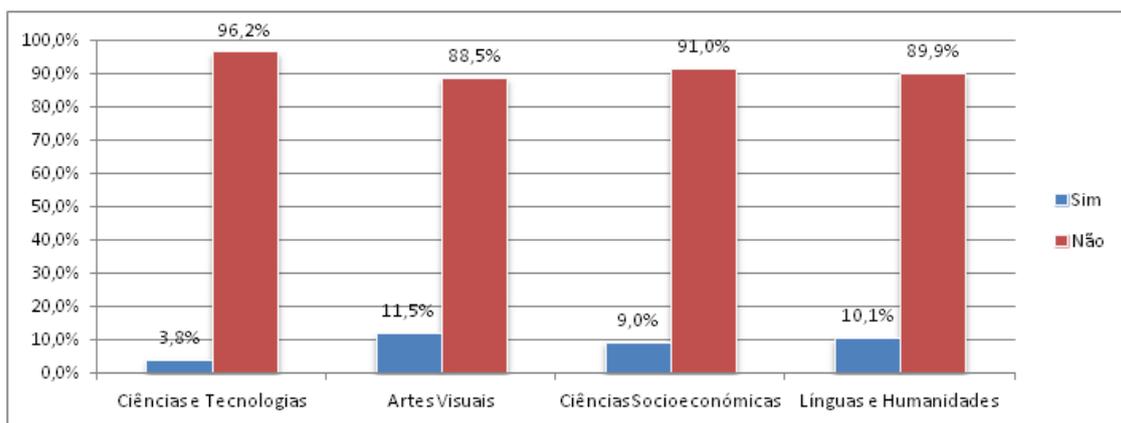


Figura 15 - Número de alunos repetentes por curso CH

### Média no segundo período do atual ano letivo

A análise dinamizada deixou perceber que 6,0% dos alunos indicam classificações médias na ordem do Insuficiente (<10 valores), 53,9% do Suficiente (10-13 valores), 35,4% do Bom (14-17 valores) e apenas 4,4% do Muito Bom (18-20 valores) (Tabela 17).

Tabela 17 - Média dos alunos no segundo período do presente ano letivo

	Variável	Amostra		Total	
		N	%	N	%
Média no segundo período do presente ano letivo	Insuficiente (<10 valores)	281	6	4660	99,7
	Suficiente (10-13 valores)	2520	53,9		
	Bom (14-17 valores)	1655	35,4		
	Muito bom (18-20 valores)	204	4,4		

### Cursos CH

A análise realizada, curso a curso, demonstrou que as notas mais elevadas dizem respeito ao curso de CT, logo seguido do de CSE, AV e por último o de LH. Como se pode ver na Figura 16, no curso de CT 6% dos alunos têm uma média ao nível do Insuficiente (<10 valores), 50,2% ao nível do Suficiente (10-13 valores), 38,3% ao nível do Bom (14-17 valores) e 5,4% ao nível do Muito Bom (18-20 valores); no curso de AV 4,3% dos alunos têm uma média ao nível do Insuficiente (<10 valores), 65,6% ao nível do Suficiente (10-13 valores), 27,3% ao nível do Bom (14-17 valores) e 2,8% ao nível do Muito Bom (18-20 valores); no curso de CSE 4,3% dos alunos têm uma média ao nível do Insuficiente (<10 valores), 58% ao nível do Suficiente (10-13 valores), 34,9% ao nível do Bom (14-17 valores) e 2,8% ao nível do Muito Bom (18-20 valores); e no curso de LH 7,6% dos alunos têm uma média ao nível do Insuficiente (<10 valores), 64,1% ao nível do Suficiente (10-13 valores), 26,9% ao nível do Bom (14-17 valores) e 1,3% ao nível do Muito Bom (18-20 valores).

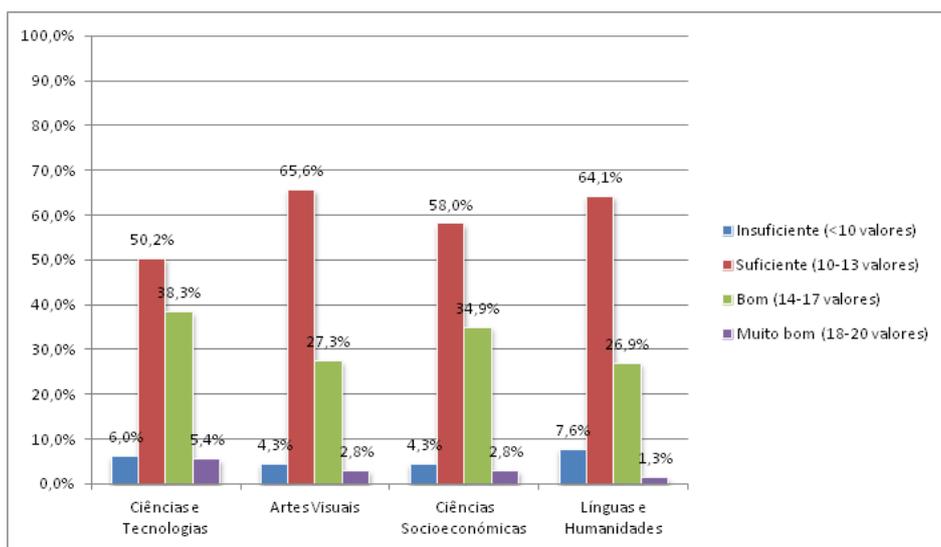


Figura 16 - Média dos alunos no segundo período do presente ano letivo por curso CH

### Frequência anterior de explicações fora da escola

Como pode ver-se na Tabela 18, no que respeita à frequência de explicações fora da escola, no passado, 48,5% dos inquiridos afirmam que frequentaram e 51,5% afirmam que não o fizeram.

Tabela 18 - Número de alunos que já frequentou explicações fora da escola

	Variável	Amostra		Total	
		N	%	N	%
Já frequentou explicações fora da escola	Sim	2268	48,5	4676	100
	Não	2408	51,5		

### Cursos CH

Como ilustra a Figura 17, em todos os cursos cerca de metade dos alunos referiram ter frequentado explicações, sendo o curso de CSE aquele em que a percentagem é mais elevada. Em particular, no curso de CT 48,9% dos alunos já alguma vez frequentaram explicações e 51,1% nunca o fizeram; no curso de AV 48,1% dos alunos já alguma vez frequentaram e 51,9% nunca o fizeram; no curso de CSE 50,5% dos alunos já alguma vez frequentaram e 49,5% nunca o fizeram; e no curso de LH 46,1% dos alunos já alguma vez frequentaram e 53,9% nunca o fizeram.

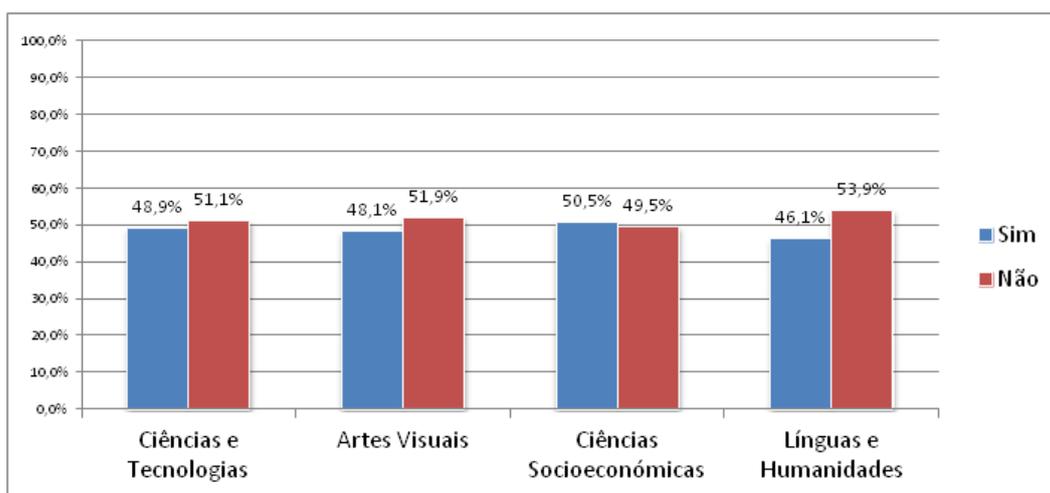


Figura 17 - Número de alunos que já frequentou explicações fora da escola por curso CH

### Frequência de explicações no presente ano

Percebeu-se, como mostra a Tabela 19, que 38,4% dos alunos inquiridos referem frequentar explicações no 10.º ano; por outro lado, 61,6% afirmam não o fazer no presente ano letivo. Assim, podemos concluir que há alunos que tiveram um passado de explicações que não se mantém no presente, pois a percentagem baixa.

Tabela 19 - Número de alunos que atualmente frequenta explicações

	Variável	Amostra		Total	
		N	%	N	%
Atualmente frequenta explicações	Sim	1795	38,4	4676	100
	Não	2881	61,6		

### Cursos CH

As respostas curso a curso (Figura 18) mostram que são os de CT e CSE aqueles em que os alunos recorrem mais a explicações (45%). No curso de CT 45% dos alunos frequentam explicações e 55% não o fazem; no curso de AV 26,5% dos alunos frequentam explicações e 73,5% não o fazem; no curso de CSE 45% dos alunos frequentam explicações e 55% não o fazem; e no curso de LH 11,3% dos alunos frequentam explicações e 88,7% não o fazem.

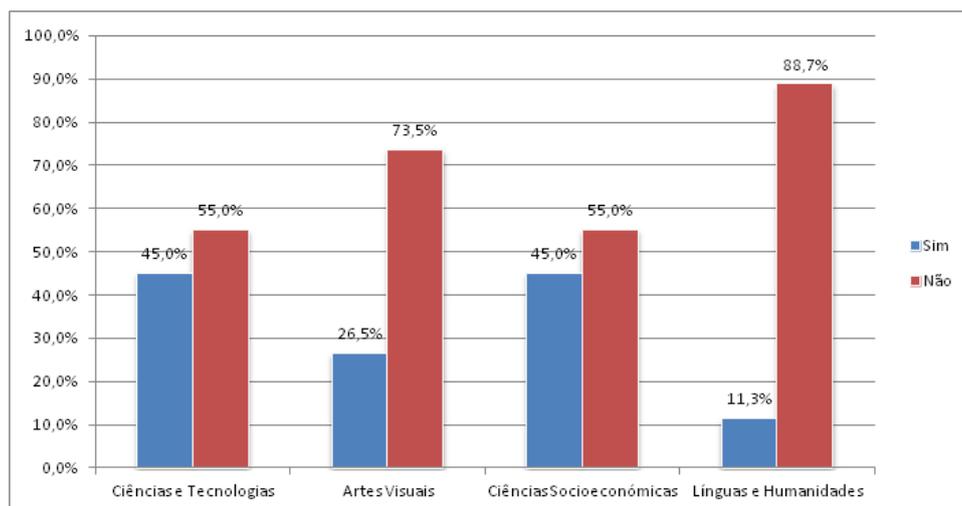


Figura 18 - Número de alunos que atualmente frequentam explicações por curso CH

## Fatores determinantes para a concretização das aspirações profissionais dos alunos

### “Estudar mais”

Como se percebe, na Tabela 20, 71,8% dos inquiridos consideram que ‘estudar mais’ é um fator determinante para concretizar as suas aspirações profissionais, sendo que 28,2% destes não o consideram desse modo.

Tabela 20 - Posicionamento dos alunos relativamente ao fator “Estudar mais”

	Variável	Amostra		Total	
		N	%	N	%
“Estudar mais”	Sim	3356	71,8	4676	100
	Não	1320	28,2		

### Cursos CH

Tendo-se analisado os dados recolhidos curso a curso, foi possível obter a distribuição que se apresenta na Figura 19. Deste modo, como pode ver-se, o curso de CT é aquele onde os alunos mais referem o fator “estudar mais” como determinante para o seu futuro profissional. Assim, são 74,8% os alunos de CT que consideram ‘estudar mais’ um fator determinante para concretizar as suas aspirações profissionais, em segundo lugar são os de CSE (66,3%), depois os de LH (65,8%) e, no final, os do curso de AV (61,3%).

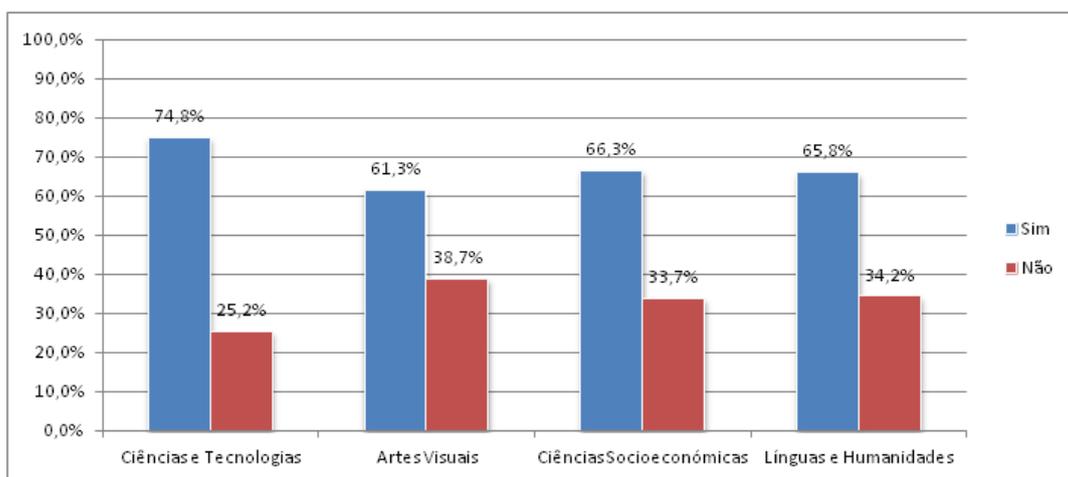


Figura 19 - Posicionamento dos alunos relativamente ao fator “Estudar mais” por curso CH

### “Ter disponibilidade financeira”

Relativamente à disponibilidade financeira (Tabela 21), 26,5% dos inquiridos consideram esse um fator importante para concretizar as suas aspirações profissionais; os restantes 73,5% têm uma opinião oposta a esta.

Tabela 21 - Posicionamento dos alunos relativamente ao fator “Ter disponibilidade financeira”

	Variável	Amostra		Total	
		N	%	N	%
“Ter disponibilidade financeira”	Sim	1237	26,5	4676	100
	Não	3439	73,5		

### Cursos CH

Relativamente a ‘ter disponibilidade financeira’, o curso em que os alunos mais assinalaram este como um fator determinante para concretizar as suas aspirações profissionais foi o de AV, seguido do de LH. Na verdade, 25% dos alunos de CT consideram que é um fator determinante para concretizar as suas aspirações profissionais e 75% não o fazem; 36,2% dos alunos de AV consideram-no um fator determinante e 63,8% não o fazem; para 20,6% dos alunos de CSE é um fator determinante para concretizar as suas aspirações profissionais (não para 79,4%); e 32,2% dos alunos de LH consideram que é um fator determinante para concretizar as suas aspirações profissionais e 67,8% não o fazem (Figura 20).

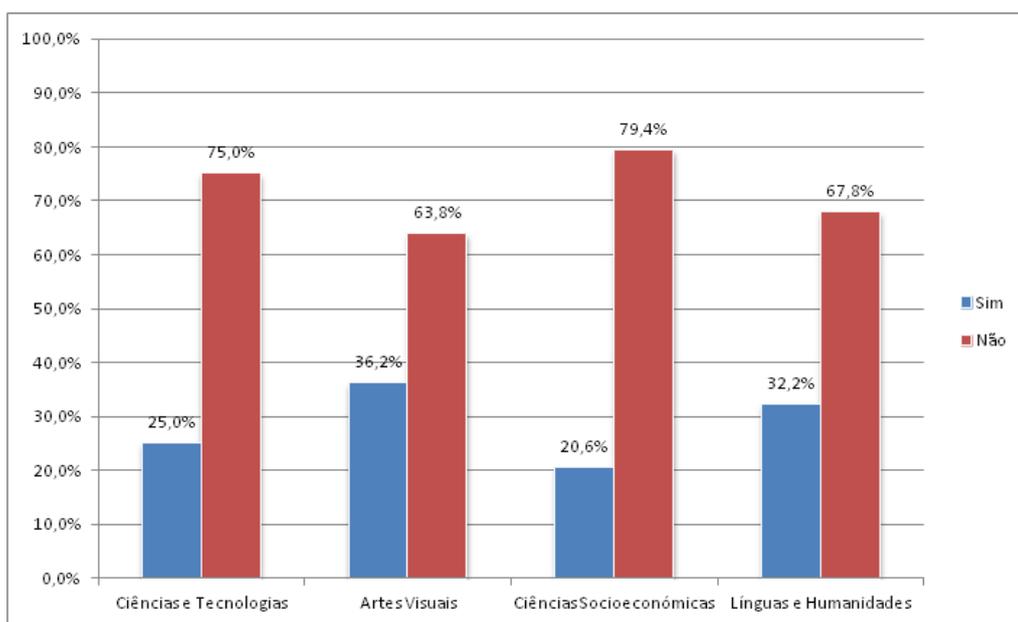


Figura 20 - Posicionamento dos alunos relativamente ao fator “Ter disponibilidade financeira” por curso CH

### “Conseguir entrar na universidade”

Quanto ao fator “Conseguir entrar na universidade”, percebeu-se que 57,2% dos alunos inquiridos o consideram determinante, na concretização das suas aspirações profissionais (Tabela 22).

Tabela 22 - Posicionamento dos alunos relativamente ao fator “Conseguir entrar na universidade”

	Variável	Amostra		Total	
		N	%	N	%
“Conseguir entrar na universidade”	Sim	2677	57,2	4676	100
	Não	1999	42,8		

### Cursos CH

Relativamente a ‘conseguir entrar na universidade’, as opiniões recolhidas e apresentadas na Figura 21 mostram que as respostas foram muito homogéneas em todos os cursos, com um pouco mais de metade dos alunos a considerarem a entrada num curso superior como um fator determinante para o seu futuro profissional. São 58,5% os alunos em cursos de CT que o consideram um fator determinante, 54,4% dos alunos em cursos de AV, 53% dos alunos em cursos de CSE e 55,3% dos alunos em cursos de LH consideram que é um fator determinante para concretizar as suas aspirações profissionais.

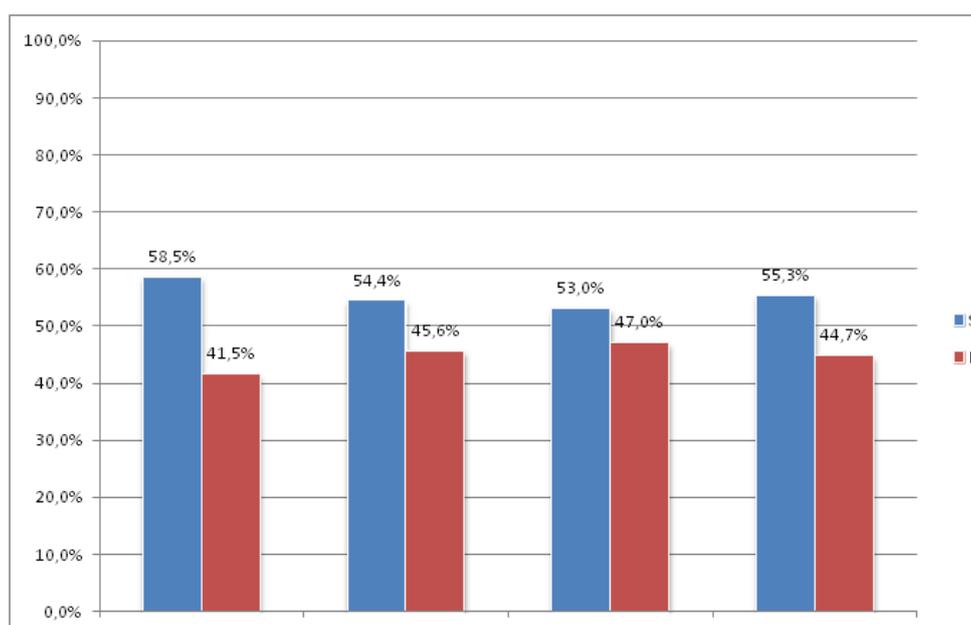


Figura 21 - Posicionamento dos alunos relativamente ao fator “Conseguir entrar na universidade” por curso CH

### “Ser persistente”

Entre os alunos inquiridos, percebeu-se que 59,4% consideram que “Ser persistente” é um fator determinante, na concretização das suas aspirações profissionais, sendo que 45,1% não consideram este fator como o mais importante (Tabela 23).

Tabela 23 - Posicionamento dos alunos relativamente ao fator “Ser persistente”

	Variável	Amostra		Total	
		N	%	N	%
“Ser persistente”	Sim	2567	54,9	4676	100
	Não	2109	45,1		

### Cursos CH

A análise realizada permitiu ainda perceber que os alunos em cursos de CT são os que mais consideram ‘ser persistente’ como um fator determinante para concretizar as suas aspirações profissionais (57,2%); a seguir são os de LH (49,9%), e os de AV e CSE (49,5%) (Figura 22).

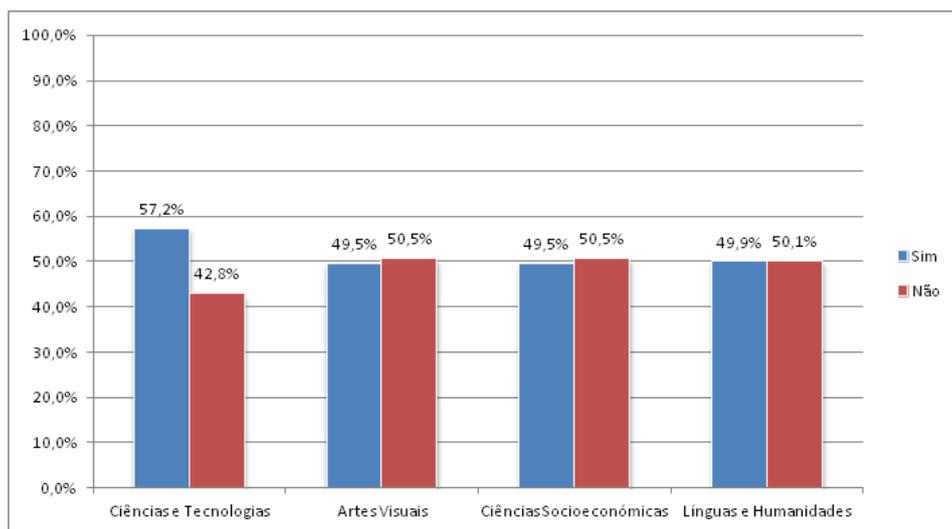


Figura 22 - Posicionamento dos alunos relativamente ao fator “Ser persistente” por curso CH

### “Mudar de curso”

Relativamente a “Mudar de curso”, apenas 7,1% dos inquiridos consideram que este seja um fator determinante na concretização das suas aspirações profissionais; conseqüentemente, 92,9% destes não o fazem, o que parece indicar que a mudança de curso não constitui uma preocupação para a grande maioria destes alunos dos cursos científico-humanísticos (Tabela 24).

Tabela 24 - Posicionamento dos alunos relativamente ao fator “Mudar de curso”

	Variável	Amostra		Total	
		N	%	N	%
“Mudar de curso”	Sim	330	7,1	4676	100
	Não	4346	92,9		

### Cursos CH

Por último, relativamente a ‘mudar de curso’, como pode ver-se na Figura 23, mudar de curso é uma opção remota para os alunos de qualquer um dos cursos CH. Apenas 7,4% dos alunos em cursos de CT consideram um fator determinante para concretizar as suas aspirações profissionais, 5,6% dos alunos em cursos de AV, 4% dos alunos em cursos de CSE e 7,9% dos alunos em cursos de LH.

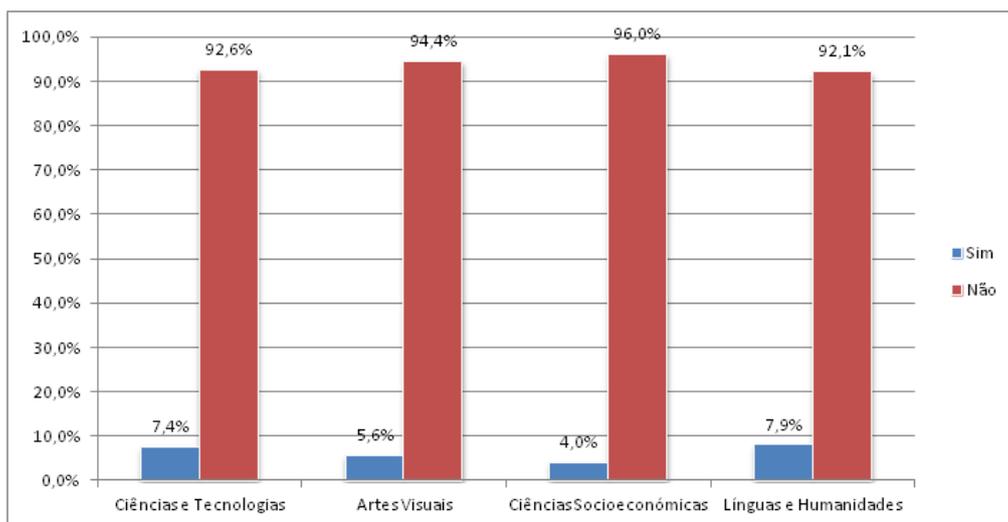


Figura 23 - Posicionamento dos alunos relativamente ao fator “Mudar de curso” por curso CH

Em síntese, pode dizer-se que os estudantes dos cursos científico-humanísticos inquiridos apresentaram as seguintes características: maioritariamente do sexo feminino, tendo a mãe como encarregada de educação, um irmão, e residindo na mesma localidade da escola onde estudam, exceto para o caso dos alunos do curso de Artes Visuais, no qual mais de metade indicou não estudar na localidade da residência, tendo isso a ver por certo com a menor oferta formativa das escolas em relação a este curso. A grande maioria dos alunos nunca reprovou e não frequenta explicações, sendo os cursos de Ciências e Tecnologias e o de Ciências Socioeconómicas aqueles onde se verifica a percentagem mais elevada de alunos com explicação. Quanto às classificações no 10.º ano (referentes ao 2.º período), mais de metade tem entre 10 e 13 valores de média, mas as notas mais elevadas encontram-se no curso de CT.

A maior parte dos estudantes não beneficia de Ação Social Escolar, tem o pai e a mãe empregados, sendo, no entanto, a percentagem de desemprego mais elevada no caso das mães. Os pais têm no geral profissões mais qualificadas do que as mães e é nos alunos do curso de Línguas e Humanidades que a percentagem de profissões incluídas no Grupo A (quadros superiores e especialistas) apresenta valores mais elevados, tanto para a mãe como para o pai, logo seguido do de Artes Visuais. No que diz respeito à escolaridade, as mães são mais escolarizadas do que os pais, com um maior número de mães com licenciatura e/ou pós-graduação do que os pais, e uma percentagem de mães com o 4.º ano ou menos, mais baixa do que a dos pais. Na verdade, para o caso das habilitações, é no curso de Ciências e Tecnologias que se encontra o maior número de pais e mães licenciados e/ou pós-graduados.

Passando agora para os fatores que os respondentes consideraram determinantes na concretização das suas aspirações profissionais, o mais valorizado foi “estudar mais”, em todos os cursos e de forma ainda mais expressiva para os alunos de Ciências e Tecnologias. A seguir foi apontada como fundamental para o futuro profissional a entrada na universidade, assim como “ser persistente”, fatores apontados nos quatro cursos, manifestando-se as percentagens mais elevadas também no curso de CT. A disponibilidade financeira aparece em todos os cursos como um fator residual neste desiderato, e a mudança de curso foi declinada pela quase totalidade dos alunos.

### 2.3.2. Inquiridos através de entrevista

Como foi referido anteriormente, foram realizadas entrevistas a alunos, diretores de turma, diretores de escolas/agrupamentos, pais/encarregados de educação e psicólogos educacionais.

No que diz respeito aos alunos, foram envolvidos doze, sendo seis rapazes e seis raparigas, com idades a variar entre os 15 e os 17 anos (média= 15,8) e a seguinte distribuição geográfica relativa às escolas que frequentam: 3 do Norte, 5 do Centro, 2 de Lisboa, 1 do Alentejo e 1 do Algarve. O conjunto dos estudantes indicados pela escola para entrevistas correspondeu, de uma forma geral, aos representantes das turmas a que pertenciam, sendo alunos com um perfil de desempenho acima da média, sem repetências no seu percurso escolar e, como tal, aparentemente sem dificuldades de aprendizagem. Frequentam explicações 3 deles, todos do curso de Ciências e Tecnologias. No que diz respeito à escolaridade dos pais deste grupo de estudantes, esta varia entre o 9.º ano e o doutoramento, com a maioria para as habilitações correspondentes ao 12.º ano e licenciatura.

Foram entrevistados doze professores das diferentes regiões do país já mencionadas, sendo oito licenciados, três mestres e um doutorado, com idades que variavam entre os 31 e os 58 anos, todos diretores de turmas do ensino secundário.

Os sete diretores de escolas/agrupamentos inquiridos situavam-se na faixa etária entre os 45 e os 60 anos de idade e estavam na carreira docente há, pelo menos, 20 anos. Todos afirmaram ter pós-graduações na área da gestão e administração escolar e, excetuando um caso, com vasta experiência (pelo menos 8 anos) a nível da direção de escolas.

Quanto aos encarregados de educação, apresentaram-se em entrevista seis pais e uma mãe, sendo todos licenciados e com idades compreendidas entre os 36 e os 61 anos. As profissões eram variadas: funcionário da Câmara Municipal (P1), sócio-gerente de uma empresa de assistência médica (P2), professor(a) (P3, P5), administrador hospitalar (P4), diretor de produção de uma empresa (P6), enfermeiro militar (P7).

Os seis psicólogos entrevistados residiam ou no mesmo local da escola em que trabalham ou perto do mesmo. A sua idade situava-se entre os 49 e os 56 anos. Quanto às habilitações académicas cinco, afirmaram ser licenciados (licenciatura de 5 anos, pré-Bolonha), e um detentor do grau de mestre em Psicologia.

### 2.4. Construção e validação dos instrumentos de recolha de informação

O processo de construção e validação dos instrumentos de recolha de informação desenvolveu-se tendo em conta uma dupla finalidade. Construiu-se uma matriz conjunta com o objetivo de servir de base orientadora ao inquérito por questionário a aplicar aos alunos e à elaboração do guião das entrevistas de aprofundamento.

### 2.4.1. Questionário

Com base na literatura (Ghiglione & Matalon, 1992; Hill & Hill, 2005; Rodrigues, 2010) e em questões já formuladas anteriormente, construiu-se uma primeira versão da matriz do questionário com itens relativos às razões que poderiam ter estado na base da opção pelo curso, expectativas de futuro, satisfação com o curso e fatores de sucesso/insucesso escolar. Esses itens foram apresentados numa escala do tipo *Lickert*, cujo corredor percorre as posições de Discordo Totalmente até Concordo Totalmente. Esta versão permitiu a construção de um questionário-piloto (constituído por 5 categorias, 14 subcategorias e 94 itens), o qual foi aplicado a uma amostra de alunos de 10.º ano de uma escola secundária do Alentejo, que não entrou na amostra principal do estudo e que permitiu um retorno de 61 inquéritos devidamente preenchidos. As respostas assim obtidas permitiram uma primeira análise e levaram à decisão de eliminação de 9 itens do questionário, tendo em conta o valor do coeficiente de consistência interna, tornando-o depois globalmente mais coerente e garantindo um valor do coeficiente ( $\alpha$ ) mais elevado.

Desta forma, o questionário final aplicado à amostra do estudo principal distribuiu-se pelas mesmas categorias, tendo sido acrescentada uma subcategoria nova e resultando num instrumento final constituído por 85 itens.

### 2.4.2. Entrevistas

Com vista à consecução dos objetivos deste estudo, identificaram-se como público-alvo das entrevistas a realizar diretores de escolas, diretores de turmas do 10.º ano, alunos dos diferentes cursos CH, representantes dos pais/encarregados de educação de alunos desses cursos e desse ano de escolaridade e psicólogos educacionais, das unidades de análise.

Elaboraram-se guiões de entrevista semiestruturada similares para os diferentes tipos de participantes inquiridos e, após a recolha destes dados qualitativos, procedeu-se à análise de conteúdo dos protocolos escritos resultantes. Foram analisadas 44 entrevistas, sendo 12 alunos, 12 diretores de turma, 7 diretores de escola/agrupamento, 7 pais/encarregados de educação e 6 psicólogos educacionais.

Os guiões foram estruturados em partes ou blocos de perguntas (entre 6 e 8), a partir dos objetivos definidos para a investigação (consultar Apêndice A).

## 2.5. Aplicação do questionário

O questionário (Apêndice B) foi colocado *online* utilizando o software *Limesurvey*, tendo sido criados códigos de acesso para cada escola, de forma a permitir um maior controlo na receção e identificação dos mesmos. Estes dados foram utilizados somente para estes fins, salvaguardando-se o anonimato dos respondentes e a confidencialidade das respostas.

Após contacto da DGE com as direções das escolas/agrupamentos, de forma a darem indicação aos diretores de turma para supervisionarem o processo de acesso e preenchimento do questionário por parte dos alunos, iniciou-se o período de preenchimento dos mesmos, tendo este decorrido ao longo de 46 dias, em maio e junho de 2013.

Iniciamos este capítulo pela caracterização da amostra. Para isso utilizamos sobretudo medidas de tendência central e de dispersão.

Responderam ao questionário 5084 alunos, no entanto só puderam ser validados 4676 questionários corretamente preenchidos, o que correspondeu a uma percentagem de retorno válido de 68,4% (Tabela 25).

	Frequência	Percentagem
N.º questionários previstos	6834	100
Retorno total	5084	74,4
Retorno válido	4676	68,4
N.º concelhos previstos	124	100
N.º concelhos com escolas que responderam	98	79
N.º escolas previstas	219	100
N.º escolas que responderam	148	67,6

Tabela 25 - Dados gerais do questionário aplicado

A validação da informação foi feita em duas fases: 1) verificação da transcrição dos valores registados no questionário para a base de dados e 2) verificação de inconsistências.

## 2.6. Realização das entrevistas

As entrevistas foram realizadas por diversos investigadores da equipa, bem como pelo bolsheiro de investigação contratado para o efeito, e tiveram lugar nos concelhos anteriormente referidos.

Realizou-se um primeiro contacto com as escolas seleccionadas para a realização das entrevistas por parte da equipa de investigação. Após este primeiro contacto agendaram-se as entrevistas, tendo estas decorrido, por norma, num mesmo dia, o que agilizou o processo e minimizou a interferência da equipa no normal funcionamento das escolas que colaboraram nesta fase do estudo.

## III Estudo extensivo

### 3.1. Alunos que acedem aos cursos científico-humanísticos

#### 3.1.1. Identificação dos perfis de alunos que frequentaram os cursos CH

Para caracterizar os alunos que acedem aos cursos CH recorreu-se ao método das árvores de decisão aplicado aos dados recolhidos através de questionário *online* junto de uma amostra de 4676 alunos, que, no ano letivo de 2012/2013, frequentaram o 10.º ano dos cursos científico-humanísticos em escolas públicas do território continental português.

As árvores de decisão e os seus algoritmos requerem grandes amostras de dados e apresentam como principais vantagens a possibilidade de utilizar variáveis de diferentes escalas de medida, de poder usar a mesma variável independente em diferentes níveis de profundidade evidenciando sucessões de efeitos sobre outras variáveis, de dispensar pressupostos de aplicabilidade e de não requerer processos de logaritmização ou de normalização nem quaisquer outras transformações estatísticas (Pestana e Gageiro, 2009).

As árvores de classificação constituem, no quadro das árvores de decisão, um método estatístico adequado para identificar, classificar e explorar estruturas complexas (Breyman *et al.*, 1984; Pestana e Gageiro, 2009; IBM-SPSS, 2012), conduzindo à descoberta de relações e segmentos que permitem a classificação dos sujeitos em determinados grupos. O modelo classifica casos em grupos e fornece ferramentas de validação para análise de classificação exploratória e confirmatória, recorrendo a algoritmos que operam com todos os tipos de variáveis, analisando grupos de dados baseados em probabilidades condicionadas e não impondo quaisquer restrições às suas distribuições.

A representação em estrutura hierárquica desenvolve-se da raiz para as folhas, começando por um nó raiz no início da análise que contém todas as observações da amostra. À medida que se progride na estrutura hierárquica da árvore, os dados fracionam-se em subconjuntos mutuamente exclusivos gerando nós intermédios ou nós terminais. Este processo é aplicado recursivamente até que a análise esteja terminada. A obtenção de divisões sucessivas dos dados, de modo a permitir definir grupos ou classes com base em segmentações significativamente diferentes relativamente à variável dependente, constitui o principal objetivo do algoritmo.

A árvore é constituída pelo nó inicial, nó raiz ou nó pai (nó 0), que representa a amostra e descreve as características estatísticas da variável dependente ou variável resultado. A partição dos níveis da árvore faz-se por ordem decrescente de importância das variáveis explicativas ou preditivas. A variável mais significativa define a primeira partição gerando o primeiro nível de profundidade e é avaliada a possibilidade de subdivisão de cada uma das suas categorias noutras variáveis explicativas (Pestana e Gageiro, 2009), gerando diferentes níveis de profundidade. Qualquer um dos níveis de profundidade da estrutura arbórea pode conter nós terminais, sendo estes os nós (perfis) de relevo para a análise, dado que neles as probabilidades condicionadas assumem o seu valor máximo.

Para o apuramento dos perfis dos alunos que no ano letivo de 2012/2013 frequentaram o 10.º ano dos cursos científico-humanísticos (cursos CH), recorreremos ao algoritmo (EXHAUSTIVE) CHAID -

*Chi-square Automatic Interaction Detector* (Kass, 1980), gerador de uma solução de estrutura não binária, com forçamento a cinco níveis de profundidade, e que permite descrever e compreender as relações entre uma variável dependente (o respetivo curso CH frequentado, que definimos como categorias alvo) e um conjunto de variáveis explicativas que podem interagir entre si, como, por exemplo, variáveis relacionadas com o contexto familiar dos alunos em termos socioeconómicos e culturais e outras variáveis sociodemográficas, escolares e percecionais tais como o sexo, número de irmãos, itinerário escolar, frequência de explicações no 10.º ano e anteriormente, região e, ainda, fatores considerados determinantes pelos alunos na concretização das suas aspirações profissionais futuras.

No processo de classificação EXHAUSTIVE CHAID a variável dependente ('Que curso CH frequentas?') apresenta-se numa escala nominal de medida pelo que a estrutura arbórea de segmentação não binária recursiva será obtida através do teste do qui-quadrado de Pearson.

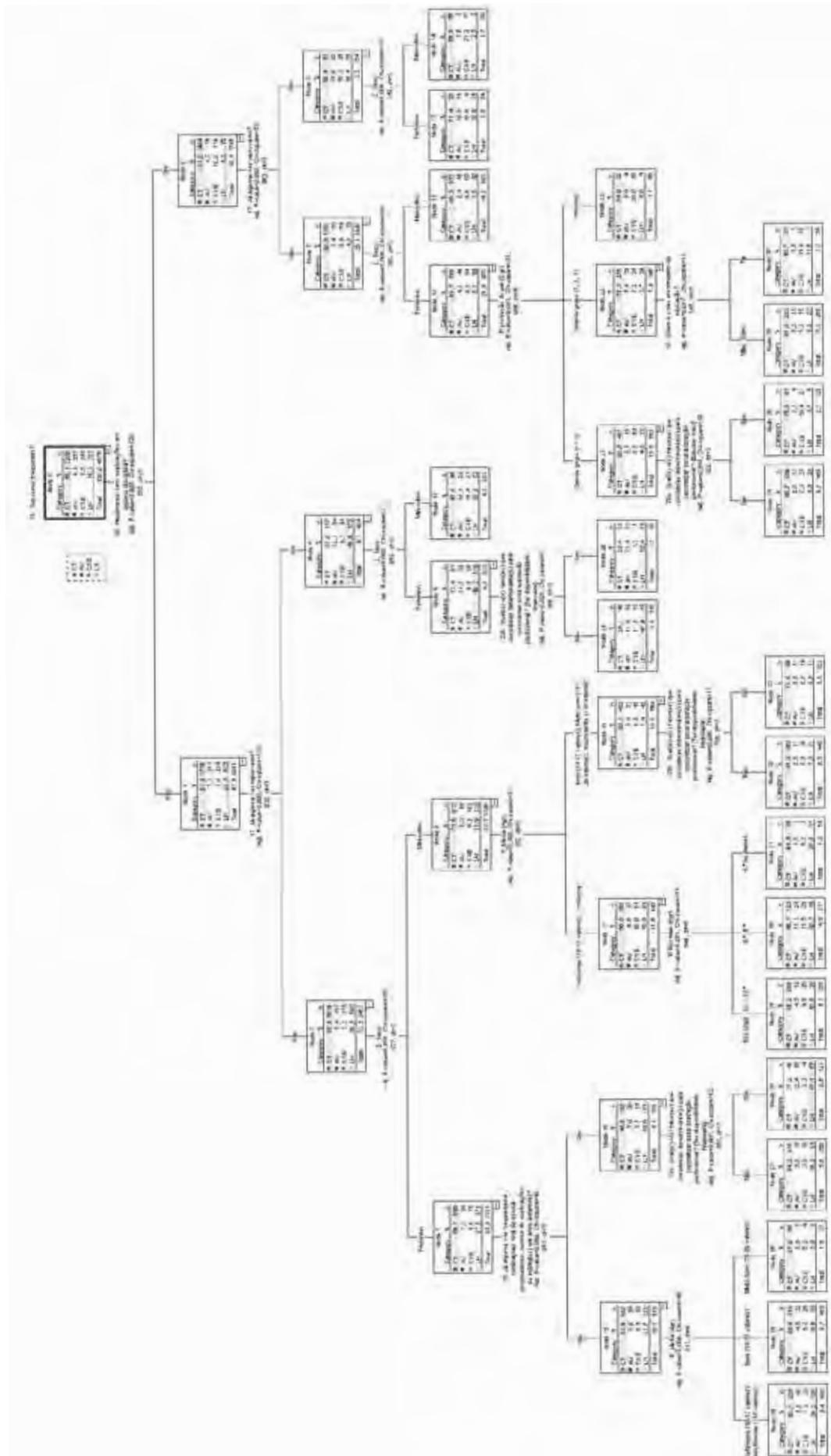
A solução gerada, com validação cruzada, projetou uma árvore com trinta e oito nós (perfis), vinte e um dos quais terminais, distribuídos por cinco níveis de profundidade (Apêndice C: Tabela 42) e que usaremos com as devidas reservas na caracterização dos perfis obtidos nas ramificações sequenciais do nó raiz aos nós terminais da estrutura hierárquica de classificação gerada, dado que a taxa global de classificações após validação cruzada é de 29,9% (Apêndice C: Tabela 43).

Observando a estrutura da árvore de classificação (Figura 24) e as respetivas especificações e resultados constantes dos quadros do Apêndice C, constata-se o seguinte:

- a) As estatísticas do nó raiz (nó 0) confirmam os valores já descritos anteriormente a propósito da distribuição dos alunos por cada um dos cursos científico-humanísticos;
- b) Das variáveis independentes que o modelo fez interagir com a variável dependente 'variável 16. Que curso CH frequentas?', dez delas revelam-se estatisticamente significativas com uma probabilidade de erro de tipo I (a) inferior a 0,05 na explicação do perfil dos alunos dos cursos CH. Estas variáveis são as mais significativas na partição da amostra e explicação de Y e apresentam-se por ordem decrescente de importância de classificação nos sucessivos níveis de profundidade da estrutura hierárquica da árvore de classificação (Figura 24);
- c) A variável independente que começa por diferenciar os alunos na frequência dos cursos CH é a variável 20 'Atualmente tens explicação em alguma disciplina?'. Ainda que a segmentação não origine nenhum nó terminal, emergem no primeiro nível de profundidade dois grandes grupos, a que correspondem dois nós intermédios, 'os que não têm explicação' (nó 1) e 'os que têm explicação' (nó 2), com 2881 casos (61,6% da amostra) e 1795 casos (39,4%), respetivamente. O nó 1, correspondente a alunos que dizem não ter atualmente explicação, reúne 89% dos alunos de Línguas e Humanidades (LH) e somente 55% dos alunos de Ciências e Tecnologias (CT); quanto ao nó 2, integra alunos que dizem ter atualmente explicação, sobressaindo a sobrerrepresentação de alunos do curso CT;
- d) No segundo nível de profundidade a variável 17 'Já alguma vez reprovaste?' segmenta em dois ramos cada um dos nós anteriores gerando neste nível 4 nós, todos eles também ainda intermédios. As quatro subamostras oscilam entre um mínimo de 154 alunos (nó 6) e um máximo de 2457 casos no nó 3, ou seja, um pouco mais de metade dos alunos da amostra geral. Como características mais salientes sobressaem a relativa densidade de alunos do curso LH (cerca de dois terços do total) que dizem não ter explicações e com itinerários escolares sem repetência (nó 3) e de alunos do curso CT igualmente com itinerários escolares sem repetência mas que dizem frequentar explicações (nó 5);

- e) O terceiro nível de profundidade é marcado pela variável 'sexo', cujas segmentações conduzem aos primeiros quatro nós terminais (nó 10, nó 12, nó 13 e nó 14) que mostram probabilidades de 30,8% de incluir alunos LH (nó 10), de 86,3% de incluir alunos CT (nó 12), de 18,9% de incluir alunos do curso AV (nó 13) e de 21,2% de alunos CSE (nó 13);
- f) As explicações fora da escola, as classificações obtidas no 2.º período, a disponibilidade financeira – como aspeto determinante na concretização das aspirações profissionais futuras – e a profissão dos pais são as quatro variáveis independentes responsáveis pelas segmentações no quarto nível de profundidade, gerando três novos nós terminais, o nó 19, o nó 20 e o nó 23. Os dois primeiros são marcados pela maior densidade relativa de alunos dos cursos LH e AV e o nó 23 de CSE;
- g) Por último, com catorze nós terminais, o quinto nível de profundidade, com a emergência recursiva e estatisticamente significativa das variáveis 'média das classificações do 10.º ano no 2.º período' e 'disponibilidade financeira como fator determinante na concretização das aspirações profissionais futuras' e de novas variáveis explicativas das opções de frequência dos cursos CH como a 'escolaridade da mãe', o 'estudar mais como fator determinante na concretização das aspirações profissionais futuras' e o 'encarregado de educação do aluno'. São nós que, de um modo geral, mostram probabilidades mais elevadas de incluir alunos do curso CT ou do curso LH.
- h) Alguns dos nós terminais apresentam probabilidades semelhantes nas categorias alvo, gerando alguma ambiguidade de análise e tornando difícil distinguir alguns dos nós terminais nas suas diversas categorias alvo.

Figura 24 - Perfis dos alunos dos cursos CH pelo método EXHAUSTIVE CHAID



### 3.1.2. Análise dos perfis de alunos do 10.º ano dos cursos CH

A solução gerada pelo algoritmo *EXHAUSTIVE CHAID* conduziu à classificação dos alunos do 10.º ano CH em vinte e um nós terminais, cujas ramificações sequenciais correspondem a vinte e um perfis que apresentamos por ordem crescente de numeração para cada um dos cursos CH (Apêndice D). A análise dos respetivos perfis de cada categoria alvo (curso CT, curso AV, curso CSE e curso LH) será fundamentalmente baseada nos respetivos *index*, podendo também ser mobilizada informação relativamente ao ganho e *response*<sup>7</sup>.

Sem prejuízo de uma análise detalhada de cada um dos perfis gerados (nó a nó), e que poderá ser sempre realizada a partir do diagrama arbóreo constante da Figura 24, optou-se por organizar a análise dos perfis dos alunos dos cursos científico-humanísticos em torno de três critérios cumulativamente conjugados, seguindo de perto na metodologia adotada alguns dos procedimentos de análise já utilizados em trabalhos anteriores (Verdasca, 2013):

- a) Um primeiro critério, relacionado com o número de casos de cada um dos cursos ou categorias alvo nos nós terminais (perfis), e que de algum modo constitui expressão do peso relativo e da representatividade de cada uma das categorias alvo no respetivo nó, face às categorias alvo correspondentes na amostra geral. Através deste critério dá-se destaque às categorias alvo com maior peso percentual no sentido de se evidenciar, por curso, os perfis mais significativos em termos de tamanho e representatividade dessas categorias. De sublinhar, por outro lado, que cumprem este primeiro critério apenas os nós ou perfis que superem em percentagem de incremento (*gain*), na respetiva categoria alvo, a média percentual de incremento de todos os nós nessa mesma categoria;
- b) Um segundo critério está relacionado com os valores percentuais acumulados de incremento. Cumpre o segundo critério o primeiro conjunto de nós que supera, em termos acumulados, 50% dos casos na respetiva categoria alvo;
- c) Um terceiro e último critério, no qual se pretende evidenciar, com base nos respetivos *index*, os nós com maiores diferenças em termos do grau de concentração de probabilidades condicionadas das categorias alvo, face às suas correspondentes na amostra geral.

---

<sup>7</sup> O *index* é um índice que compara a proporção de cada categoria alvo por nó com a respetiva proporção na amostra geral. A coluna *Gain* inclui o número de elementos da categoria alvo em cada nó e o seu peso na amostra relativamente à respetiva categoria na amostra geral. A medida *response* representa a percentagem da categoria alvo por nó, ou seja, a frequência relativa percentual da categoria alvo no nó. Os respetivos resumos estatísticos desagregados por curso estão disponíveis no Apêndice B, Tabela 43 do presente relatório.

Nas Figuras 25, 26 e 27 estão representados os resumos gráficos construídos com base nos critérios considerados. O apuramento dos nós/perfis para cada curso ou categoria alvo decorrerá da verificação simultânea de todos os critérios.

Figura 25 - Perfis dos alunos dos cursos CT e AV (critério de apuramento: peso do curso na respetiva categoria alvo na amostra geral)

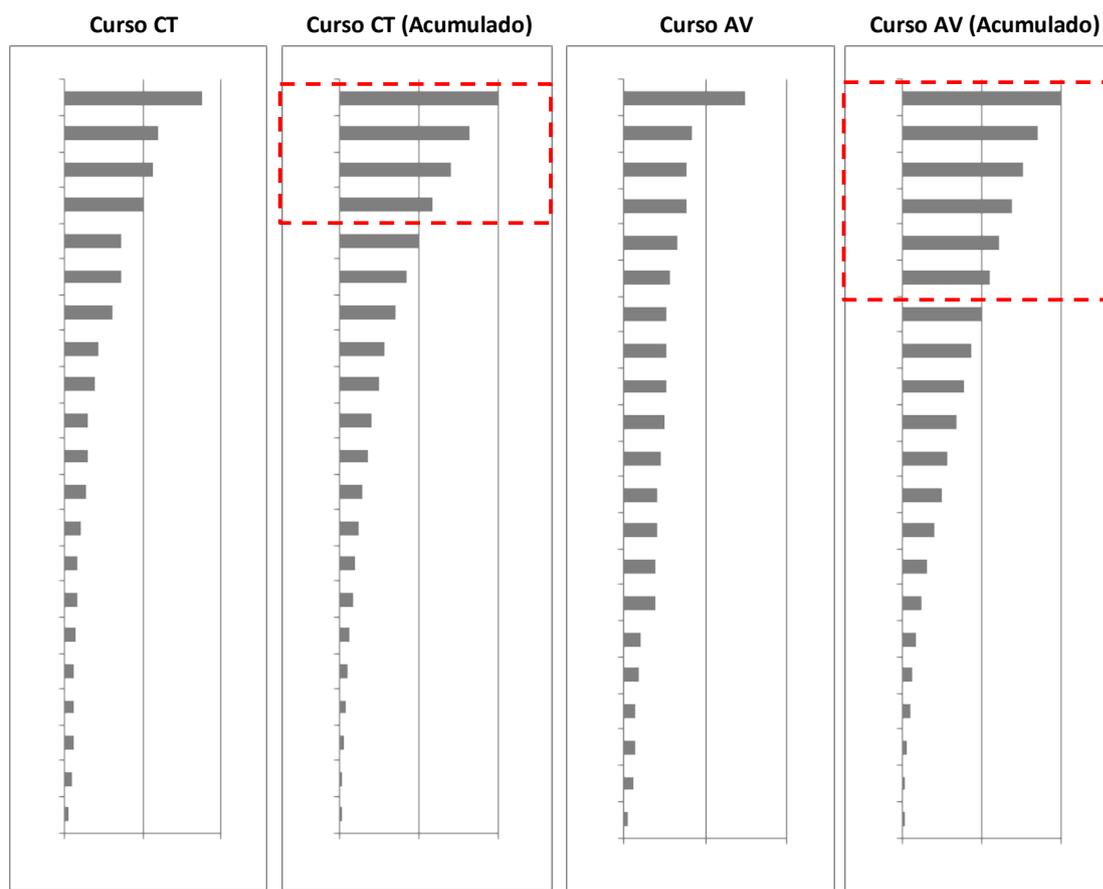


Figura 26 - Perfis dos alunos dos cursos CSE e LH (critério de apuramento: peso do curso na respetiva categoria alvo na amostra geral)

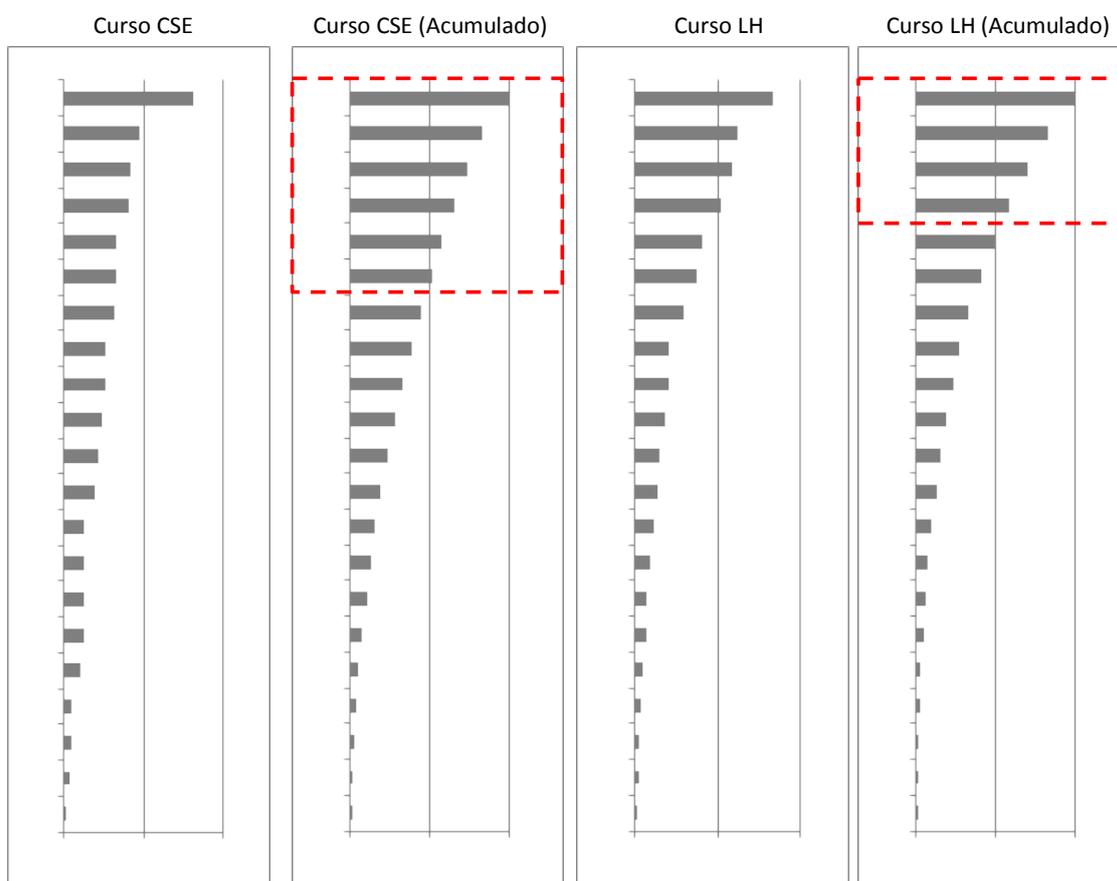
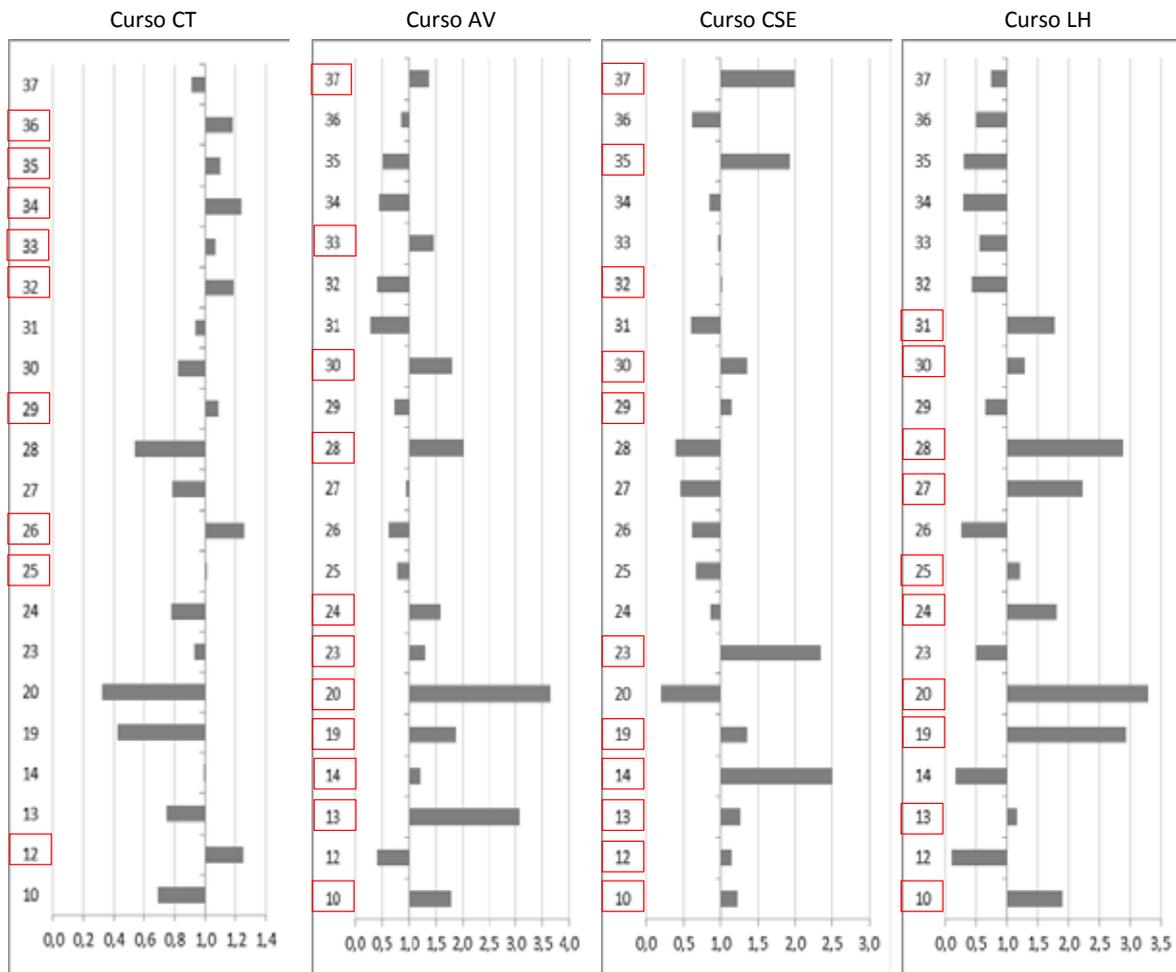


Figura 27 - Perfis dos alunos dos cursos científico-humanísticos (critério de apuramento: index)



### Curso de Ciências e Tecnologias (Curso CT)

Observando as Figuras 25 e 26, que resumem quanto ao primeiro e segundo critérios os quatro cursos CH, depende-se da conjugação das frequências percentuais simples e acumuladas o seguinte:

- Os perfis com contrastes mais extremados em termos de percentagem de incremento (*gain*) são os pares constituídos pelos nós terminais 12-20, 34-23, 32-37 e 25-13. Os primeiros elementos de cada par correspondem aos nós que registam uma maior expressão percentual face ao número de casos do curso CT na amostra geral; os segundos elementos de cada par indicam a situação oposta. Por outro lado, os perfis 12, 34, 32 e 25 incluem cumulativamente pelo menos 50% dos alunos a frequentar o curso de Ciências e Tecnologias.
- Conjugando estes resultados com os elementos estatísticos que serviram de base aos elementos gráficos da Figura 27, apuram-se quatro perfis dominantes relativamente aos alunos do curso CT, cujas principais características são as seguintes:

1. Perfil/Nó 12: Inclui 572 alunos, representando 86,3% ( $572/663 \times 100$ ) do total de casos deste nó. O seu peso na amostra geral é de aproximadamente 18% ( $572/3230 \times 100$ ), com uma densidade de concentração (*index*) de 125% ( $86,3\%/69,1\% \times 100$ ). Os alunos CT que o integram são alunos que frequentam atualmente explicações, com percursos escolares anteriores sem reprovações e do sexo masculino;
2. Perfil/Nó 34: Integram este perfil 390 casos, representando aproximadamente 12% do total de alunos CT na amostra geral, com um rácio de densidade de concentração da categoria alvo %CT no perfil vs. % CT na amostra geral de 124%. Os alunos CT deste perfil apresentam como principais características terem atualmente explicações, no seu percurso escolar nunca terem reprovado, serem do sexo feminino, os seus pais não exercerem atividades profissionais classificadas como de topo e que apontam o estudar mais como um fator determinante na concretização das suas aspirações profissionais futuras;
3. Perfil/Nó 32: Este perfil é constituído por alunos que não têm explicações, que nunca reprovaram, do sexo masculino, uns com classificações médias no 2.º período do 10.º ano entre 14 e 20 valores, e outros cujas classificações foram inferiores a 10 valores e que não consideram que a disponibilidade financeira como um fator determinante na concretização das suas aspirações profissionais futuras. Integram este perfil 442 alunos, com uma expressão percentual de cerca de 11% do total dos alunos CT e uma densidade de concentração de casos neste perfil, na categoria-alvo CT, de 119%;
4. Perfil/Nó 25: Integra 318 alunos representando cerca de 10% da categoria alvo CT na amostra geral e um índice de concentração, no perfil, de 101%. Os alunos deste perfil são do sexo feminino, dizem não frequentar atualmente explicações nem nunca terem frequentado, nunca reprovaram e obtiveram, no 2.º período do 10.º ano, classificações médias entre 14 e 17 valores.

### **Curso de Artes Visuais (Curso AV)**

A conjugação dos critérios estabelecidos conduz ao apuramento do Perfil/Nó 24, do Perfil/Nó 30, do Perfil/Nó 10 e do Perfil/Nó 19, cujos atributos passamos a enumerar:

- a) Perfil/Nó 24: Integra 43 alunos, representando cerca de 15% dos alunos AV na amostra geral e um índice de concentração na categoria alvo neste nó de 160%. Os alunos deste perfil são alunos do sexo feminino que nunca reprovaram, que dizem não ter nem nunca ter tido explicações fora da escola e que obtiveram, no 2.º período do 10.º ano, classificações médias de suficiente ou insuficiente, ou seja, classificações iguais ou inferiores a 13 valores;
- b) Perfil/Nó 30: É constituído por apenas 24 alunos do curso AV, correspondendo a 8,4% do total de alunos do curso, todavia com um índice de concentração na categoria alvo de 180%. Os alunos deste perfil são alunos do sexo masculino que dizem não ter explicações fora da escola e que no seu percurso escolar nunca reprovaram, cujas classificações médias, no 2.º período do 10.º ano, se situaram entre os 10 e 13 valores (suficiente) e que são oriundos de contextos familiares com capital escolar relativamente baixo (escolaridade das mães situada entre o 6.º e o 9.º anos);

- c) Perfil/Nó 10: Integra apenas 22 alunos de AV, correspondendo a cerca de 8% do total de alunos AV da amostra geral e uma densidade relativa de concentração de, aproximadamente, 178%. Os alunos AV deste perfil apresentam como características serem do sexo masculino, já terem reprovado no seu percurso escolar e não terem explicações;
- d) Perfil/Nó 19: Deste perfil fazem parte somente 19 alunos de AV que representam cerca de 7% dos alunos desta categoria-alvo. O índice do curso AV neste perfil é de 188%, o que mostra a elevada concentração do perfil nesta categoria. Caracterizam-se por serem do sexo feminino, não terem explicações, já terem reprovado, no seu historial de vida escolar, e por considerarem a disponibilidade financeira como fator determinante na concretização das suas aspirações profissionais.

### **Curso de Ciências Socioeconómicas (Curso CSE)**

No curso CSE, apenas três dos vinte e um nós terminais gerados pelo algoritmo EXHAUSTIVE CHAID cumprem cumulativamente os três critérios fixados e que são: Perfil/Nó 12, Perfil/Nó 32 e Perfil/Nó 29. Os dois primeiros são nós duplicados, uma vez que foram igualmente selecionados no âmbito do curso CT.

- a) Perfil/Nó 12: Inclui 65 alunos do curso CSE, que representam 16,3% do total de alunos CSE. O rácio entre as respetivas percentagens na categoria no nó e na amostra geral é de 115%, denotando um acréscimo de 15% na densidade relativa da categoria alvo no nó, face à amostra geral. Os alunos CSE deste perfil caracterizam-se, como referimos atrás no âmbito do curso CT, por serem alunos do sexo masculino, com explicações e percursos escolares anteriores sem reprovações;
- b) Perfil/Nó 32: Estão incluídos neste perfil 38 alunos. Representam 9,5% da amostra geral de alunos do curso CSE, e o índice de densidade relativa de concentração está praticamente no limiar de decisão (101%), mostrando uma proporção do curso CSE no nó praticamente idêntica a essa proporção na amostra. À semelhança do perfil CSE anterior, também este perfil emerge simultaneamente na classificação dos alunos dos dois cursos, CSE e CT. Os alunos deste perfil são do sexo masculino, não têm explicações, nunca reprovaram, obtiveram classificações médias no 2.º período do 10.º ano que oscilam entre 14 e 20 valores, todavia outros alunos obtiveram classificações inferiores a 10 valores e não consideram que a disponibilidade financeira seja fator determinante na concretização das suas aspirações profissionais futuras;
- c) Perfil/Nó 29: Deste perfil fazem parte somente 26 alunos, correspondendo a 6,5% dos alunos CSE da amostra geral. Com uma densidade de concentração de 115%, este perfil caracteriza-se por integrar alunos do sexo masculino, sem explicações, que anteriormente nunca reprovaram, cuja média de classificações de 10.º ano no 2.º período não foi além do suficiente (10-13 valores) e que são provenientes de contextos familiares cujo capital escolar das mães se situa entre o secundário e a pós-graduação.

## Curso de Línguas e Humanidades (Curso LH)

Na sequência da aplicação dos critérios definidos, apuraram-se quatro perfis, três dos quais já repetidos em cursos anteriores. Os perfis são: Perfil/Nó 24, Perfil/Nó 27, Perfil/Nó 25 e Perfil/Nó 19.

- a) Perfil/Nó 24: Inclui 128 alunos do curso LH, representando cerca de 17% do total de alunos LH na amostra geral. Com um valor de *index* de 178%, o curso LH quase duplica o seu peso relativo neste perfil, face ao seu peso no perfil geral. Quanto às características dos alunos, recordamos que são alunos do sexo feminino que nunca reprovaram, que dizem não terem nunca tido explicações fora da escola e que, no 2.º período do 10.º ano, obtiveram classificações médias iguais ou inferiores a 13 valores;
- b) Perfil/Nó 27: Com 94 alunos de LH, correspondendo a 12,4% do total dos alunos do curso LH e um *index* de 222%, pode concluir-se que a frequência relativa de alunos LH neste perfil é mais de duas vezes superior à frequência relativa de alunos do curso na amostra geral, o que denota a elevada concentração relativa do curso LH no perfil. Como principais características, estes alunos podem ser caracterizados do seguinte modo: são alunos do sexo feminino que nunca reprovaram, que já frequentaram explicações fora da escola mas que atualmente não têm explicações e que rejeitam a ideia da disponibilidade financeira como fator determinante na concretização das suas aspirações profissionais;
- c) Perfil/Nó 25: É constituído por 89 alunos LH, reunindo 12% dos alunos LH da amostra e com uma concentração relativa de 120%. Quanto às características dos alunos que integram este perfil, recordamos as descrições já feitas, ou seja, são alunos do sexo feminino que nunca reprovaram, que dizem não frequentar atualmente explicações nem nunca terem frequentado e que obtiveram no 10.º ano, no 2.º período, classificações médias entre os 14 e os 17 valores;
- d) Perfil/Nó 19: Neste perfil estão incluídos 79 alunos LH, correspondendo a 10,4% dos alunos LH da amostra. Regista neste nó um índice de concentração de 294%, ou seja, uma representação percentual no nó na categoria alvo cerca de três vezes superior ao valor percentual do curso na amostra geral. No que concerne às características dos alunos do perfil, recordamos que são do sexo feminino, não têm explicações, no seu historial de vida escolar já reprovaram e consideram que a disponibilidade financeira constitui um fator determinante na concretização das suas aspirações profissionais.

Em jeito de síntese, resta-nos sublinhar que no global foram selecionados quinze perfis, cinco dos quais repetidos em alguns dos cursos CH. Os perfis apurados correspondem aos resultados mais significativos obtidos na árvore de classificação, a qual exhibe, através de uma sucessão de acontecimentos condicionados, o conjunto de variáveis explicativas que se associam à formação das sucessivas segmentações e dos perfis finais.

Como notas mais salientes, sublinhe-se o seguinte:

- a) Em primeiro lugar, a primeira grande ramificação da estrutura arbórea ocorre em dois ramos, cuja partição está associada à variável '20- Atualmente tens explicações em alguma disciplina?'

No ramo 'Não' penduram-se todos os perfis selecionados do curso AV (10<sup>8</sup>, 19<sup>9</sup>, 24<sup>10</sup> e 30<sup>11</sup>) e do curso LH (19<sup>10</sup>, 24<sup>11</sup>, 25<sup>12</sup> e 27<sup>13</sup>) e apenas alguns dos perfis do curso CT (25<sup>13</sup>) e do curso CSE (29<sup>14</sup> e 32<sup>15</sup>); no ramo 'Sim', correspondendo a alunos que dizem frequentar atualmente explicações, só os cursos CT e CSE surgem representados neste ramo através dos perfis 12<sup>16</sup> e 34<sup>17</sup>;

- b) Em segundo lugar, o emergir da variável '17. Já alguma vez reprovaste?', indicativa dos itinerários escolares dos alunos, como segunda variável mais importante na formação das segmentações seguintes em ambos os ramos gerados na primeira partição. Debruçando-nos sobre as localizações dos perfis apurados na estrutura arbórea, constatamos que todos os perfis do curso CT e do curso CSE estão associados a percursos escolares anteriores sem reprovações, independentemente de terem ou não terem explicações; por outro lado, dois dos perfis do curso AV e um perfil do curso LH estão associados a itinerários escolares em que a reprovação já ocorreu pelo menos uma vez;
- c) A variável 'sexo' surge em terceiro lugar nesta hierarquia de importância explicativa estatisticamente significativa do curso CH a que os alunos acederam no 10.º ano. O ser rapaz ou rapariga volta a segmentar todos os ramos do segundo nível em dois novos ramos inscrevendo o sexo-género como variável diferenciadora. Nos principais perfis selecionados do curso CT e do curso AV observa-se um equilíbrio, sendo dois perfis masculinos e dois femininos; os perfis principais do curso CSE são todos masculinos; no curso LH, ao contrário dos cursos CT e CSE, os quatro perfis principais são femininos;
- d) As restantes variáveis explicativas da estrutura arbórea gerada surgem no quarto e quinto níveis de profundidade. São variáveis percecionais sobre as condições económicas e financeiras dos alunos e a importância que estes lhes atribuem na concretização das suas aspirações profissionais futuras. Todos os cursos têm perfis associados a esta variável recursiva em diversos segmentos e níveis, todavia, nos principais perfis selecionados, qualquer que seja o curso, os alunos rejeitam a ideia de 'ter disponibilidade financeira como fator determinante na concretização das aspirações futuras'; neste mesmo campo, há outros aspetos como 'o estudar mais', que é apontado pelo perfil CT (34<sup>18</sup>) como fator determinante na concretização dessas aspirações futuras. No entanto, emergem também variáveis relacionadas com o contexto socioeconómico e cultural familiar dos alunos e que se apresentam associadas a alguns perfis

8 Alunos do sexo masculino, que não têm explicações atualmente e que no seu historial de vida escolar já reprovaram.

9 Alunos do sexo feminino, não têm explicações, no seu historial de vida escolar já reprovaram e consideram que a disponibilidade financeira não constitui um fator determinante na concretização das suas aspirações profissionais.

10 Alunos do sexo feminino, que nunca reprovaram, não têm atualmente explicações nem nunca frequentaram explicações fora da escola, com desempenho escolar suficiente ou insuficiente no 10.º ano.

11 Alunos do sexo masculino, que dizem não ter explicações fora da escola e que no seu percurso escolar nunca reprovaram, cujas classificações médias no 2.º período do 10.º ano se situaram entre os 10 e 13 valores (suficiente) e que são oriundos de contextos familiares com capital escolar relativamente baixo (escolaridade das mães situada entre o 6.º e 9.º anos).

12 Alunos do sexo feminino, que nunca reprovaram, que não têm atualmente explicações nem nunca frequentaram explicações fora da escola, com um nível de desempenho escolar bom (entre os 14 e os 17 valores).

13 Alunos do sexo feminino, que já frequentaram explicações fora da escola, nunca reprovaram, atualmente não têm explicações e consideram que ter disponibilidade financeira é um fator determinante para concretizar as suas aspirações profissionais.

14 Alunos do sexo masculino, que dizem não ter atualmente explicações, que no seu percurso escolar nunca reprovaram, cujas classificações médias no 2.º período do 10.º ano se situaram entre os 10 e 13 valores (suficiente) ou relativamente à qual não existe informação e que são oriundos de contextos familiares cujas mães possuem qualificações académicas de 12.º ano, licenciatura ou pós-graduação.

15 Alunos que não têm explicações, que nunca reprovaram, do sexo masculino, uns com classificações médias no 2.º período do 10.º ano entre 14 e 20 valores e, outros, cujas classificações foram inferiores a 10 valores e que não consideram que o ter disponibilidade financeira seja um fator determinante na concretização das suas aspirações profissionais futuras. Integram este perfil 442 alunos, com uma expressão percentual de cerca de 11% do total dos alunos CT e uma densidade de concentração de casos neste perfil, na categoria alvo CT, de 119%.

16 Alunos do sexo masculino, que não frequentam explicações atualmente e nunca reprovaram.

17 Alunos do sexo feminino, que nunca reprovaram, têm atualmente explicações, cuja atividade profissional do pai não se enquadra no grande grupo de profissões socialmente mais prestigiadas e que consideram o estudar mais como fator determinante na concretização das suas aspirações profissionais futuras.

dos cursos CT, CSE e AV, todavia, sem linhas de diferenciação nítidas entre eles. Por último, uma variável igualmente recursiva 'classificações médias no 10.º ano, 2.º período', integrada na segmentação sequencial de alunos sem explicações, que nunca reprovaram, de ambos os sexos e onde estão incluídos oito perfis dos quatro cursos CH, numa tendência de associação dos perfis AV (24<sup>11</sup> e 30<sup>12</sup>) a desempenhos suficientes ou insuficientes, dos perfis LH a classificações médias suficientes e insuficientes (24<sup>11</sup>) e a classificações de bom (25<sup>13</sup>), dos perfis CSE (29<sup>15</sup> e 32<sup>16</sup>) a todos os níveis de desempenho escolar e dos perfis CT (25<sup>13</sup> e 32<sup>16</sup>) a classificações de bom e de bom, muito bom e insuficiente, respetivamente.

## 3.2. Fatores de influência na escolha do curso, expectativas dos alunos, satisfação e sucesso/insucesso

### 3.2.1. Fatores que influenciaram a escolha do curso

#### Análise Descritiva dos Itens

Tendo em vista avaliar a sensibilidade dos resultados obtidos, recorreremos a medidas de localização e de tendência central, donde se destacam a média para cada item e as medidas de dispersão, nomeadamente o desvio padrão para cada item. Considerámos ainda os valores máximos e mínimos por item (Tabela 26).

Tabela 26 - Análise descritiva dos itens: Mínimos (Min.), Máximos (Max.), Médias (M), Desvio-Padrão (DP) e N

	N	Mín.	Máx.	M	DP
22.1. Escolhi este curso por influência dos meus professores.	4676	1	5	1.53	0.924
22.2. Escolhi este curso pelas saídas profissionais que permite.	4676	1	5	4.02	1.172
22.3. Escolhi este curso por influência dos meus amigos.	4676	1	5	1.69	1.052
22.4. Escolhi este curso porque os cursos profissionais têm menos saídas que os científico-humanísticos.	4676	1	5	2.67	1.447
22.5. Escolhi este curso por ser de uma área de menor dificuldade das matérias.	4676	1	5	1.65	1.088
22.6. Escolhi este curso porque permite seguir o curso superior que eu quero.	4676	1	5	4.19	1.108
22.7. Escolhi este curso contrariado(a).	4676	1	5	1.40	0.882
22.8. Escolhi este curso porque os cursos profissionais são para outro tipo de alunos.	4676	1	5	2.05	1.272
22.9. Escolhi este curso por decisão própria.	4676	1	5	1.56	0.958
22.10. Escolhi este curso porque não existe nesta escola o curso da via profissional que eu queria.	4676	1	5	1.75	1.172
22.11. Escolhi este curso por decisão dos meus pais.	4676	1	5	1.59	0.997
22.12. Escolhi este curso porque não quis mudar de escola.	4676	1	5	1.59	1.031
22.13. Escolhi este curso porque tem as disciplinas de que gosto mais.	4676	1	5	3.56	1.280
22.14. Escolhi este curso porque permite maior reconhecimento social.	4676	1	5	2.67	1.360
22.15. Escolhi este curso por sentir que tenho vocação para esta área.	4676	1	5	3.79	1.139
22.16. Escolhi este curso porque tem as disciplinas onde tenho tido melhores resultados.	4676	1	5	3.28	1.273
Valid N (listwise)	4676				

Verifica-se que os valores oscilam entre 0 e 1, as médias entre 1,40 e 4,19 e o desvio-padrão entre 0,882 e 1,360. A maioria dos itens apresenta valores que estão de acordo com os parâmetros da distribuição normal.

Tendo em vista o cálculo da consistência interna, que procura analisar em que medida os itens que compõem o teste se apresentam como um todo homogêneo, procedemos à determinação do índice *alpha de Cronbach* ( $\alpha$ ). Os procedimentos para desenvolver uma *análise de consistência interna* com base nas técnicas SPSS (Norusis, 1994) permitem obter uma solução que facilita tomadas de decisão sobre a eliminação de itens, quando no desenvolvimento da análise é indicado não só o valor do coeficiente  $\alpha$  mas também outros indicadores, como sejam, entre outros, o coeficiente de correlação de Pearson entre a pontuação de cada item e a soma das pontuações dos restantes itens ou o novo coeficiente  $\alpha$  que se obteria por eliminação de um qualquer item da versão provisória da escala. No sentido de verificar a validade interna, calculou-se o valor de *alpha de Cronbach standardized* (0,601) e ainda a correlação do item com o total da escala e o valor do *Cronbach's alpha if item deleted* (Tabela 27).

Tabela 27 - Valores dos item-total statistics

	Scale mean if item deleted	Scale variance if item deleted	Corrected item-total correlation	Cronbach's alpha if item deleted
22.1. Escolhi este curso por influência dos meus professores.	31.71	40.407	0.321	0.601
22.2. Escolhi este curso pelas saídas profissionais que permite.	29.22	41.325	0.155	0.625
22.3. Escolhi este curso por influência dos meus amigos.	31.55	39.449	0.339	0.596
22.4. Escolhi este curso porque os cursos profissionais têm menos saídas que os científico-humanísticos.	30.57	37.715	0.294	0.602
22.5. Escolhi este curso por ser de uma área de menor dificuldade das matérias.	31.59	40.620	0.233	0.612
22.7. Escolhi este curso contrariado(a).	31.84	41.473	0.245	0.611
22.8. Escolhi este curso porque os cursos profissionais são para outro tipo de alunos.	31.19	37.823	0.358	0.590
22.10. Escolhi este curso porque não existe nesta escola o curso da via profissional que eu queria.	31.49	40.097	0.240	0.611
22.11. Escolhi este curso por decisão dos meus pais.	31.64	39.815	0.336	0.598
22.12. Escolhi este curso porque não quis mudar de escola.	31.65	39.564	0.340	0.596
22.13. Escolhi este curso porque tem as disciplinas de que gosto mais.	29.68	41.246	0.131	0.631
22.14. Escolhi este curso porque permite maior reconhecimento social.	30.57	37.002	0.374	0.586
22.15. Escolhi este curso por sentir que tenho vocação para esta área.	29.45	42.761	0.065	0.639
22.16. Escolhi este curso porque tem as disciplinas onde tenho tido melhores resultados.	29.96	39.969	0.214	0.616

Na sequência desta primeira análise, concluímos que, apesar de a escala apresentar já um elevado coeficiente de consistência interna, podemos procurar aumentar ainda mais o seu grau de fiabilidade, quer porque se observam correlações baixas item-total (casos dos itens 22.6, 22.9, 22.15, 22.2 e 22.13), quer ainda porque por vezes a supressão de um dado item da escala melhora claramente o valor do coeficiente  $\alpha$ .

Pela observação da coluna *Cronbach's alpha if item deleted*, somos levados a decidir pela supressão de dois itens (22.6 e 22.9) e ao conseqüente apuramento de uma escala com itens, cujo coeficiente de consistência interna sobe 0,626 (valor estandardizado), traduzindo uma ligeira melhoria no valor da consistência interna da escala. Seguindo a classificação de Kline (2000), este valor traduz uma consistência interna aceitável.

### Análise e interpretação dos itens

A Análise Fatorial é uma técnica de análise exploratória, que tem como objetivo descobrir e analisar propriedades de um conjunto de variáveis inter-relacionadas, e que permite construir uma escala de medida para fatores intrínsecos que, de alguma forma, controlam as variáveis originais, atribuindo um score (quantificação) a “constructos” ou fatores que não são diretamente observáveis. Nesta análise a extração dos componentes principais assenta no princípio da maximização da variância explicada, de tal modo que o primeiro componente principal é a combinação que reúne a maior quantidade de variância na amostra.

Para avaliar a adequação da amostra e a correlação entre as variáveis, efetuou-se o teste de adequabilidade da amostra de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) e o teste de esfericidade de *Bartlett*, respetivamente. A estatística KMO testa se as correlações parciais entre as variáveis são reduzidas, indicando a proporção

de variância das variáveis que é variância comum. De um modo geral, valores da KMO próximos de 0.6 seriam considerados ‘adequados’, enquanto valores próximos de 0.7 seriam considerados ‘bons’ e acima de 0.8 como ‘excelentes’. O indicador KMO baseia-se, assim, na comparação dos valores dos coeficientes de correlação observados com os coeficientes de correlação parcial. O valor encontrado,  $KMO=0,782$ , é considerado como um nível de medida muito bom.

Perante a adequação da amostra para a realização da análise pretendida, recorreremos à análise fatorial exploratória dos itens a partir da sua matriz de intercorrelações. Procurando obter fatores passíveis de interpretação, fez-se a rotação ortogonal *varimax*, tendo em vista a obtenção de fatores independentes entre si, ou fatores não correlacionados ou ortogonais, de modo a facilitar a interpretação dos mesmos. Os métodos ortogonais asseguram que as escalas das componentes sofrem rotações de tal forma que não se correlacionem entre si, sendo que a rotação *varimax* tenta minimizar o número de variáveis que apresentam *loadings* elevados numa determinada componente ou fator.

Apurou-se, assim, uma solução fatorial em que a análise dos valores próprios superiores a um remeteu para a retenção de quatro fatores explicando 54,994% de variância total.

Na Tabela 28, apresentamos o valor das saturações de cada um dos itens em cada fator, sabendo que nesta análise optámos por retirar os itens com saturações abaixo de 0,50.

Tabela 28 - Valores dos itens para cada uma das quatro componentes

	P22_F1	P22_F2	P22_F3	P22_F4
	Influência de pessoas próximas (pais, profs., amigos)	Motivação intrínseca	Reconhecimento socioprofissional futuro	Oferta curricular e menor dificuldade das matérias
22.1. Escolhi este curso por influência dos meus professores.	0.759			
22.1.1. Escolhi este curso por decisão dos meus pais.	0.724			
22.7. Escolhi este curso contrariado(a).	0.640			
22.3. Escolhi este curso por influência dos meus amigos.	0.597			
22.16. Escolhi este curso porque tem as disciplinas onde tenho tido melhores resultados.		0.819		
22.13. Escolhi este curso porque tem as disciplinas de que gosto mais.		0.817		
22.15. Escolhi este curso por sentir que tenho vocação para esta área.		0.763		
22.4. Escolhi este curso porque os cursos profissionais têm menos saídas que os científico-humanísticos.			0.767	
22.8. Escolhi este curso porque os cursos profissionais são para outro tipo de alunos.			0.629	
22.14. Escolhi este curso porque permite maior reconhecimento social.			0.576	
22.2. Escolhi este curso pelas saídas profissionais que permite.			0.554	
22.5. Escolhi este curso por ser de uma área de menor dificuldade das matérias.				0.703
22.10. Escolhi este curso porque não existe nesta escola o curso da via profissional que eu queria.				0.586
22.12. Escolhi este curso porque não quis mudar de escola.				0.573

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. Rotation converged in 5 iterations.

Globalmente, depreende-se da análise da Tabela 28 uma boa dispersão das respostas pelos vários níveis da escala de resposta, confirmada pela análise do ponto médio das respostas e pela análise do poder discriminativo. Estes dados sugerem, por um lado, uma boa capacidade de discriminação dos diversos níveis de intensidade das representações acerca da qualidade do ensino pelo conjunto de itens que constituem o questionário, e, por outro lado, indicam que a escolha da escala se revelou acertada.

Concluimos, assim, que:

1. A dimensão Influência de pessoas próximas ao aluno (pais, professores, amigos) é definida pelos itens 22.1, 22.11, 22.7 e 22.3. As respostas dadas pelos alunos a estes itens traduzem claramente a não influência dos professores, dos amigos e dos pais na decisão para a escolha do curso no ensino secundário. Isto indica-nos que a escolha do curso não foi feita de forma contrariada;
2. A dimensão Motivação intrínseca é definida pelos itens 22.16, 22.13 e 22.15. Estes itens traduzem a motivação intrínseca dos alunos na escolha do curso (porque tem as disciplinas de que gosto mais, porque tem as disciplinas onde tenho tido melhores resultados, por sentir que tenho vocação para esta área);
3. A dimensão Saídas e Reconhecimento socioprofissionais é definida pelos itens 22.4, 22.8, 22.14 e 22.2. As respostas dadas pelos alunos aos itens 22.4, 22.8 e 22.14 traduzem uma discordância quer relativamente ao reconhecimento do curso quer à possibilidade de os cursos profissionais terem menos saídas que os científico-humanísticos. No entanto, estão totalmente de acordo relativamente ao item 22.2, que traduz a relevância da saída profissional do curso;
4. A dimensão Oferta curricular disponível e menor dificuldade das matérias é definida pelos itens 22.5, 22.10 e 22.12. As respostas dadas pelos alunos traduzem que a escolha do curso não se deve à oferta curricular disponível nem à menor dificuldade das matérias.

### 3.2.2. Expectativas em relação aos percursos escolar e profissional futuros

#### Análise Descritiva dos Itens

Com vista à avaliação da sensibilidade dos resultados obtidos, recorreremos a medidas de localização e de tendência central, donde se destacam a média para cada item e as medidas de dispersão, nomeadamente o desvio-padrão para cada item. Considerámos, ainda, os valores máximos e mínimos por item (Tabela 29).

Tabela 29 - Análise descritiva dos itens: Mínimos (Min.), Máximos (Max.), Médias (M), Desvios-Padrão (DP) e N

	N	Mín.	Máx.	M	DP
23.1. Espero neste curso conseguir ter as notas necessárias para atingir os meus objetivos.	4676	1	5	4.48	0.881
23.2. Espero continuar a estudar depois de concluir o 12.º ano.	4676	1	5	4.52	0.901
23.3. Espero conseguir terminar este curso.	4676	1	5	4.57	0.911
23.4. Espero começar a trabalhar depois de concluir o 12.º ano.	4676	1	5	2.65	1.435
23.5. Espero conseguir melhores classificações no Ensino Secundário do que as que obtive no Ensino Básico.	4676	1	5	4.32	0.940
23.6. Penso que as minhas notas vão limitar as minhas escolhas nos cursos de ensino superior.	4676	1	5	3.74	1.213
23.7. Espero vir a tirar um curso superior.	4676	1	5	4.47	0.917
Valid N (listwise)	4676				

Verifica-se que os valores oscilam entre 0 e 1, as médias entre 2,65 e 4,57, e o desvio-padrão entre 0,881 e 1,435. A maioria dos itens apresenta valores que estão de acordo com os parâmetros da distribuição normal.

Neste caso, o valor de *alpha de Cronbach Standardized* obtido foi de 0,565. As Tabelas 30 e 31 apresentam os valores de correlação do item com o total da escala e o valor do *Cronbach's alpha if item deleted*.

Tabela 30 - Valores dos item-total statistics (1.ª análise)

	Scale mean if item deleted	S c a l e variance if item deleted	Corrected item-total correlation	Cronbach's alpha if item deleted
23.1. Espero neste curso conseguir ter as notas necessárias para atingir os meus objetivos.	24.28	10.955	0.537	0.445
23.2. Espero continuar a estudar depois de concluir o 12.º ano.	24.24	11.224	0.469	0.467
23.3. Espero conseguir terminar este curso.	24.19	10.954	0.511	0.450
23.4. Espero começar a trabalhar depois de concluir o 12.º ano.	26.11	14.297	-0.137	0.729
23.5. Espero conseguir melhores classificações no Ensino Secundário do que as que obtive no Ensino Básico.	24.44	11.356	0.415	0.483
23.6. Penso que as minhas notas vão limitar as minhas escolhas nos cursos de ensino superior.	25.02	11.874	0.182	0.573
23.7. Espero vir a tirar um curso superior.	24.29	11.342	0.435	0.477

Tabela 31 - Valores dos item-total statistics (2.ª análise)

	Scale mean if item deleted	Scale variance if item deleted	Corrected item-total correlation	Cronbach's alpha if item deleted
23.1. Espero neste curso conseguir ter as notas necessárias para atingir os meus objetivos.	21.63	10.096	0.611	0.651
23.2. Espero continuar a estudar depois de concluir o 12.º ano.	21.59	9.942	0.624	0.646
23.3. Espero conseguir terminar este curso.	21.54	10.089	0.584	0.657
23.5. Espero conseguir melhores classificações no Ensino Secundário do que as que obtive no Ensino Básico.	21.79	10.850	0.414	0.705
23.6. Penso que as minhas notas vão limitar as minhas escolhas nos cursos de ensino superior.	22.37	11.675	0.139	0.807
23.7. Espero vir a tirar um curso superior.	21.64	10.148	0.567	0.662

Pela observação da coluna *Cronbach's alpha if item deleted*, somos levados a decidir pela supressão do item 23.4 e ao conseqüente apuramento de uma escala com itens, cujo coeficiente de consistência interna sobe 0,729 (valor estandardizado), traduzindo uma melhoria no valor da consistência interna da escala.

## Análise e interpretação dos itens

A aplicação da análise fatorial permitiu obter o valor de  $KMO=0,751$ , considerado como um nível de medida muito bom. Apurou-se uma primeira solução fatorial, em que a análise dos valores próprios superiores a um remeteu para a retenção de três fatores, explicando 78.083% de variância total. Nesta análise optámos por retirar os itens com saturações abaixo de 0,50.

Na Tabela 32, apresentamos o valor das saturações de cada um dos itens em cada fator.

Tabela 32 - Valores dos itens para cada uma das quatro componentes

	P23_F1 Prosecação de estudos	P23_F2 Conclusão de estudos	P23_F3 Limitações nas escolhas
23.7. Espero vir a tirar um curso superior.	0.884		
23.2. Espero continuar a estudar depois de concluir o 12.º ano.	0.866		
23.5. Espero conseguir melhores classificações no Ensino Secundário do que as que obtive no Ensino Básico.		0.771	
23.1. Espero neste curso conseguir ter as notas necessárias para atingir os meus objetivos.		0.758	
23.3. Espero conseguir terminar este curso.		0.711	
23.6. Penso que as minhas notas vão limitar as minhas escolhas nos cursos de ensino superior.			0.974

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. Rotation converged in 6 iterations.

De uma forma sucinta, em relação às expectativas no que diz respeito ao percurso escolar e profissional dos alunos, podemos dizer que:

- A dimensão **Prosecação dos estudos** é definida pelos itens 23.7 e 23.2. Estes itens demonstram as expectativas dos alunos inquiridos, relativamente à prosecação dos estudos num futuro próximo, isto é, depois do 12.º ano;
- A dimensão **Classificações e conclusão do curso** é definida pelos itens 23.5, 23.1 e 23.3. Estes itens indicam a importância que os alunos atribuem ao aproveitamento escolar traduzido pelas classificações por eles obtidas e à conclusão dos seus estudos;
- A dimensão **Limitações nas escolhas**, definida pelo item 23.6, traduz a perceção dos alunos de como as suas classificações podem limitar a escolha do curso no ensino superior.

### 3.2.3. Grau de satisfação em relação ao percurso escolar seguido

#### Análise descritiva dos itens

A Tabela 33 apresenta as medidas de localização e de tendência central para os itens relativos a este fator. Destaca-se a média para cada item e as medidas de dispersão, nomeadamente o desvio-padrão, os valores máximos e os valores mínimos por item.

Tabela 33 - Análise descritiva dos itens: Mínimos (Min.), Máximos (Max.), Médias (M), Desvio-Padrão (DP) e N

	N	Mín.	Máx.	M	DP
24.1. Estou satisfeito(a) com as minhas notas este ano.	4676	1	5	2.44	1.227
24.2. O curso que frequento satisfaz-me de uma forma global.	4676	1	5	3.62	1.157
24.3. Estou satisfeito(a) com as notas que obtive no Ensino Básico.	4676	1	5	3.84	1.168
24.4. Sinto-me satisfeito(a) com o meu percurso escolar até aqui.	4676	1	5	3.56	1.179
24.5. Coloco a hipótese de vir a mudar de curso.	4676	1	5	3.89	1.379
24.6. O curso que escolhi é o curso certo para mim.	4676	1	5	3.85	1.191
Valid N (listwise)	4676				

Verifica-se que os valores oscilam entre 0 e 1, as médias entre 2,44 e 3,89 e o desvio-padrão entre 1,157 e 1,379. A maioria dos itens apresenta valores que estão de acordo com os parâmetros da distribuição normal. O valor de *alpha de Cronbach Standardized* obtido foi 0,761. Os valores da correlação do item com o total da escala e os valores do *Cronbach's alpha if item deleted* encontram-se na Tabela 34.

Tabela 34 - Valores dos item-total statistics

	Scale mean if item deleted	Scale variance if item deleted	Corrected item-total correlation	Cronbach's alpha if item deleted
24.1. Estou satisfeito(a) com as minhas notas este ano.	18.76	17.779	0.489	0.729
24.2. O curso que frequento satisfaz-me de uma forma global.	17.58	17.065	0.622	0.695
24.3. Estou satisfeito(a) com as notas que obtive no Ensino Básico.	17.36	19.801	0.36	0.773
24.4. Sinto-me satisfeito(a) com o meu percurso escolar até aqui.	17.64	17.927	0.504	0.725
24.5. Coloco a hipótese de vir a mudar de curso.	17.31	16.932	0.486	0.732
24.6. O curso que escolhi é o curso certo para mim.	17.35	16.807	0.627	0.692

Na sequência da análise da Tabela 34, verificamos que podemos procurar aumentar o grau de fiabilidade, quer porque se observam correlações baixas item-total (caso do item 24.3), quer ainda porque, por vezes a supressão de um dado item da escala melhora claramente o valor do coeficiente  $\alpha$ .

Pela observação da coluna *Cronbach's alpha if item deleted* somos levados a decidir pela supressão do item 24.3 e ao conseqüente apuramento de uma escala com itens, cujo coeficiente de consistência interna sobe para 0,773 (valor estandardizado), traduzindo uma ligeira melhoria no valor da consistência interna da escala.

## Análise e interpretação dos itens

O teste de adequabilidade da amostra de KMO e o teste de esfericidade de Bartlett têm valores de KMO=0,750 e p-value=0,000, respetivamente. Perante a adequação da amostra avançamos com a realização da análise fatorial exploratória dos itens a partir da sua matriz de intercorrelações. Procurando obter fatores passíveis de interpretação, fez-se a rotação ortogonal *varimax*. Deste modo, obteve-se uma solução fatorial, em que a análise dos valores próprios superiores a um remeteu para a retenção de três fatores explicando 84,549% de variância total.

Na Tabela 35, apresentamos o valor das saturações de cada um dos itens em cada fator, tendo optado por retirar os itens com saturações abaixo de 0,50.

Tabela 35 - Valores dos itens que expressam o grau de satisfação em relação ao percurso escolar seguido

	P24_F1	P24_F2	P24_F3
	Satisfação com o curso que frequenta	Satisfação com o percurso escolar	Satisfação com os resultados obtidos
24.6. O curso que escolhi é o curso certo para mim.	0.876		
24.5. Coloco a hipótese de vir a mudar de curso.	0.857		
24.2. O curso que frequento satisfaz-me de uma forma global.	0.758		
24.4. Sinto-me satisfeito(a) com o meu percurso escolar até aqui.		0.957	
24.1. Estou satisfeito(a) com as minhas notas este ano.			0.953

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.  
a. Rotation converged in 6 iterations.

Podemos, assim, concluir o seguinte:

- A dimensão **Satisfação com o curso que frequenta** é definida pelos itens 24.6, 24.5 e 24.2. Estes itens traduzem o grau de satisfação dos inquiridos relativamente ao curso que frequentam.
- A dimensão **Satisfação com o percurso escolar** é definida por um só item, o 24.4. Este item é demonstrativo do grau de satisfação dos inquiridos com o seu percurso escolar (*Sinto-me satisfeito(a) com o meu percurso escolar*).
- A dimensão **Satisfação com os resultados obtidos** é definida pelo item 24.1. As respostas dos inquiridos traduzem um grau de insatisfação relativamente às classificações por eles obtidas à data do preenchimento do questionário.

### 3.2.4. Fatores de sucesso/insucesso

#### Análise Descritiva dos Itens

A Tabela 36 apresenta os valores de medidas de localização e de tendência central, destacando-se a média para cada item e as medidas de dispersão, nomeadamente o desvio-padrão e os valores máximos e mínimos de cada item.

Tabela 36 - Análise descritiva dos itens: Mínimos (Min.), Máximos (Max.), Médias (M), Desvio-Padrão (DP) e N

	N	Mín.	Máx.	M	DP
25.1. Quando tenho dificuldades em aprender tenho alguém a quem posso pedir ajuda.	4676	1	5	2.30	1.210
25.2. Os professores ajudam-nos a ver as relações entre as matérias das diferentes disciplinas.	4676	1	5	3.64	1.094
25.3. Os professores usam diferentes estratégias para ensinarem diferentes matérias.	4676	1	5	3.70	1.088
25.4. Em casa não tenho ninguém que me possa ajudar a aprender.	4676	1	5	2.38	1.380
25.5. A falta de condições económicas da minha família é um problema que afeta o meu rendimento escolar.	4676	1	5	1.69	1.037
25.6. Tenho dificuldade em pedir ajuda para aprender.	4676	1	5	3.81	1.256
25.7. Conheço os critérios que os professores utilizam para me avaliar.	4676	1	5	3.99	0.976
25.8. Os métodos de avaliação que os professores usam são adequados.	4676	1	5	3.62	1.055
25.9. Vejo claramente para que servem as matérias que aprendo.	4676	1	5	3.31	1.207
25.10. Os temas das disciplinas do curso que frequento são interessantes.	4676	1	5	3.73	1.041
25.11. Os professores utilizam com boa vontade outras estratégias, quando não compreendemos.	4676	1	5	3.60	1.119
25.12. Quando tenho dificuldades em aprender algo procuro resolver isso sozinho(a).	4676	1	5	3.57	1.125
25.13. Os professores esclarecem todas as dúvidas.	4676	1	5	3.52	1.175
25.14. Tenho dificuldade em aprender alguns temas porque os professores não ensinam a fazer as tarefas.	4676	1	5	2.53	1.188
25.15. A minha escola tem um ambiente escolar em que me sinto seguro(a).	4676	1	5	4.06	1.002
25.16. Na minha escola existem recursos materiais adequados ao ensino e à aprendizagem.	4676	1	5	3.90	1.027
25.17. Os professores explicam bem as matérias.	4676	1	5	3.77	0.963
25.18. Os professores dizem-me o que devo fazer para melhorar a minha aprendizagem.	4676	1	5	3.75	1.047
25.19. A carga horária letiva do 10.º ano devia ser menor.	4676	1	5	2.05	1.260
25.20. Participo com os professores na minha avaliação.	4676	1	5	3.82	0.952
25.21. Tenho uma boa relação com os meus professores.	4676	1	5	4.06	0.874
25.22. Na escola recebi apoio na orientação vocacional que me ajudou.	4676	1	5	3.20	1.326
25.23. Sinto-me à vontade na sala de aula para perguntar tudo o que não percebo.	4676	1	5	3.64	1.186
25.24. Se a minha turma fosse mais pequena eu teria melhor desempenho.	4676	1	5	3.16	1.443
25.25. Acho que se me ensinassem a estudar eu teria melhores notas.	4676	1	5	3.18	1.345
25.26. A indisciplina dentro da sala de aula é um fator que está a prejudicar o meu desempenho.	4676	1	5	2.92	1.398
25.27. Considero que o que aprendo neste curso me prepara para a minha vida futura.	4676	1	5	4.04	1.018
25.28. Considero que a quantidade das matérias é adequada para o tempo das aulas.	4676	1	5	2.96	1.299
25.29. Os professores ensinam-me a estudar.	4676	1	5	3.01	1.257
Valid N (listwise)	4676				

Verifica-se que os valores oscilam entre 0 e 1, as médias entre 1,69 e 4,06, e o desvio-padrão entre 0,963 e 1,443. A maioria dos itens apresenta valores que estão de acordo com os parâmetros da distribuição normal.

O valor de *alpha de Cronbach standardized* obtido foi de 0,753. A Tabela 37 apresenta os valores da correlação do item com o total da escala e o valor do *Cronbach's alpha if item deleted*.

Tabela 37 - Valores dos item-total statistics (2.<sup>a</sup> análise)

	S c a l e m e a n if item deleted	S c a l e v a r i a n c e if item deleted	Corrected item-total correlation	Cronbach's a l p h a if item deleted
25.1. Quando tenho dificuldades em aprender tenho alguém a quem posso pedir ajuda.	94.59	147.051	-0.201	0.773
25.2. Os professores ajudam-nos a ver as relações entre as matérias das diferentes disciplinas.	93.26	129.284	0.488	0.734
25.3. Os professores usam diferentes estratégias para ensinarem diferentes matérias.	93.19	129.550	0.480	0.735
25.4. Em casa não tenho ninguém que me possa ajudar a aprender.	94.51	139.782	0.028	0.762
25.5. A falta de condições económicas da minha família é um problema que afeta o meu rendimento escolar.	95.20	141.033	0.021	0.758
25.6. Tenho dificuldade em pedir ajuda para aprender.	93.08	141.651	-0.021	0.763
25.7. Conheço os critérios que os professores utilizam para me avaliar.	92.91	133.085	0.381	0.741
25.8. Os métodos de avaliação que os professores usam são adequados.	93.27	129.811	0.486	0.735
25.9. Vejo claramente para que servem as matérias que aprendo.	93.58	127.898	0.486	0.733
25.10. Os temas das disciplinas do curso que frequento são interessantes.	93.16	130.352	0.470	0.736
25.11. Os professores utilizam com boa vontade outras estratégias, quando não compreendemos.	93.29	127.641	0.543	0.731
25.12. Quando tenho dificuldades em aprender algo procuro resolver isso sozinho(a).	93.32	137.357	0.151	0.752
25.13. Os professores esclarecem todas as dúvidas.	93.37	128.506	0.478	0.734
25.14. Tenho dificuldade em aprender alguns temas porque os professores não ensinam a fazer as tarefas.	94.36	146.459	-0.183	0.771
25.15. A minha escola tem um ambiente escolar em que me sinto seguro(a).	92.83	133.961	0.330	0.743
25.16. Na minha escola existem recursos materiais adequados ao ensino e à aprendizagem.	92.99	132.717	0.374	0.741
25.17. Os professores explicam bem as matérias.	93.13	129.242	0.568	0.732
25.18. Os professores dizem-me o que devo fazer para melhorar a minha aprendizagem.	93.14	129.751	0.493	0.734
25.19. A carga horária letiva do 10.º ano devia ser menor.	94.85	140.744	0.009	0.762
25.20. Participo com os professores na minha avaliação.	93.07	132.013	0.443	0.738
25.21. Tenho uma boa relação com os meus professores.	92.83	131.938	0.494	0.737
25.22. Na escola recebi apoio na orientação vocacional que me ajudou.	93.69	132.042	0.289	0.745
25.23. Sinto-me à vontade na sala de aula para perguntar tudo o que não percebo.	93.25	131.309	0.364	0.740
25.24. Se a minha turma fosse mais pequena eu teria melhor desempenho.	93.73	137.897	0.078	0.760
25.25. Acho que se me ensinassem a estudar eu teria melhores notas.	93.71	141.012	-0.006	0.764
25.26. A indisciplina dentro da sala de aula é um fator que está a prejudicar o meu desempenho.	93.97	138.097	0.078	0.759
25.27. Considero que o que aprendo neste curso me prepara para a minha vida futura.	92.86	131.102	0.449	0.737
25.28. Considero que a quantidade das matérias é adequada para o tempo das aulas.	93.93	129.989	0.369	0.740
25.29. Os professores ensinam-me a estudar.	93.89	128.311	0.447	0.735

Pela análise da Tabela 37, observa-se que os itens 25.1, 25.6, 25.14, 25.19 ou 25.25 têm valores de correlações baixas com o item-total. Pela observação da coluna *Cronbach's alpha if item deleted*, somos levados a decidir pela supressão dos itens 25.1, 25.4, 25.6, 25.14 e 25.19 e ao conseqüente apuramento de uma escala com itens, cujo coeficiente de consistência interna sobe para 0,820 (valor estandardizado), traduzindo uma ligeira melhoria no valor da consistência interna da escala.

### **Análise e interpretação dos itens**

Os valores de KMO e o teste de esfericidade de *Bartlett* obtidos foram de 0,920 e  $p\text{-value}=0,000$ , respectivamente, o que nos permitiu avançar com a análise fatorial exploratória. Obteve-se uma solução fatorial, em que a análise dos valores próprios superiores a um remeteu para a retenção de oito fatores explicando 59,788% da variância total.

Na Tabela 38, apresentamos o valor das saturações de cada um dos itens em cada fator, tendo-se optado por retirar os itens com saturações abaixo de 0,50.

Tabela 38 - Valores dos itens para cada uma das quatro componentes

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. Rotation converged in 6 iterations.

Pode, então, concluir-se o seguinte:

- a) A dimensão **O professor enquanto promotor do sucesso escolar** é definida pelos itens 25.11, 25.3, 25.2, 25.13, 25.17, 25.8, 25.18 e 25.29. Estes itens mostram a importância atribuída pelos alunos relativamente à competência pedagógico-didática do professor no que diz respeito ao sucesso escolar;
- b) A dimensão **Interesse e utilidade do plano curricular** é definida pelos itens 25.10, 25.9, 25.27 e 25.28. Os alunos consideram adequados e úteis os planos curriculares. No entanto, consideram que alguns programas curriculares são demasiado extensos;
- c) Os itens 25.20, 25.21, 25.7 e 25.23 definem a dimensão **Relação pedagógica e conhecimento do processo avaliativo**. Estes itens mostram que os alunos têm boa relação com o professor e conhecimento dos critérios de avaliação das suas aprendizagens;
- d) A dimensão **Condições organizacionais da sala de aula e práticas de estudo** é definida pelos itens 25.24, 25.25 e 25.26, os quais traduzem a influência que fatores como o tamanho da turma, a indisciplina na sala de aula têm no sucesso ou insucesso escolar. Para além disso, consideram importante ter apoio para adquirir práticas de estudo;
- e) A dimensão **Ambiente escolar seguro e disponibilidade de recursos materiais** é definida pelos itens 25.16 e 25.15. Estes itens são demonstrativos da opinião dos alunos quanto à segurança na escola e à disponibilidade de recursos materiais para um bom ensino;

- f) A dimensão **Orientação vocacional** define-se pelo item 25.22, que mostra a opinião dos alunos inquiridos relativamente à importância da orientação vocacional para o sucesso escolar;
- g) A dimensão **Condições económicas familiares** encontra-se definida pelo item 25.5. Este item revela que os alunos não consideram que a falta de condições económicas da família afete o sucesso escolar;
- h) **Autonomia** corresponde a uma dimensão representada pelo item 25.12, em que os alunos consideram importante desenvolver autonomia no sentido de serem capazes de superar as suas eventuais dificuldades de aprendizagem.

### 3.3. Escolha e frequência do curso CH: influências, expectativas, satisfação e atribuições de sucesso/insucesso escolar na perspetiva dos alunos

Com base nos resumos fatoriais das escalas de avaliação do questionário de alunos, correspondentes às Partes 'II – Fatores que influenciaram a opção pelo curso CH que frequentas', 'III – Expectativas em relação aos percursos escolar e profissional futuros', 'IV – Grau de satisfação em relação ao percurso escolar seguido' e 'V – Fatores de sucesso/insucesso', projetaram-se e analisaram-se os resultados das respostas obtidas relativamente a cada um dos vinte e um perfis (nós finais) apurados anteriormente na sequência da aplicação do método das árvores de classificação.

A comparação das pontuações médias entre os perfis de alunos, na globalidade e por curso, das respetivas dimensões (fatores) de cada uma das escalas de avaliação é ilustrada graficamente nas figuras seguintes.

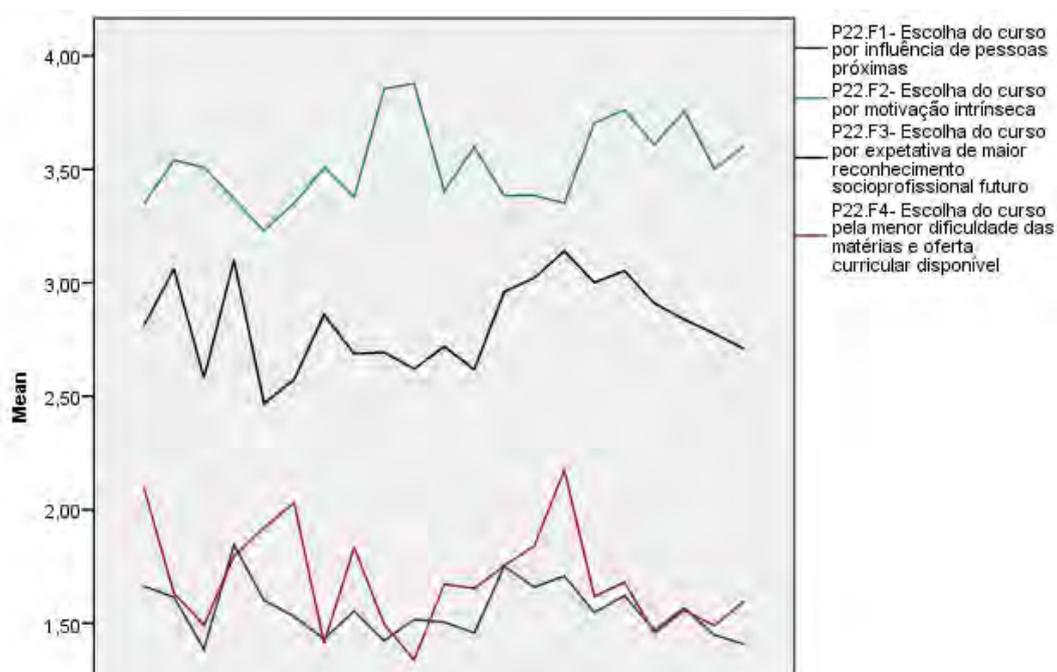


Figura 28 - Fatores que na opinião dos alunos influenciaram a escolha do curso CH que frequentam

Das silhuetas gráficas da Figura 28 depreende-se o seguinte:

- a) Em termos globais, apenas a dimensão 'Escolha do curso por motivação intrínseca' - e que reúne à sua volta razões de escolha relacionadas com 'o ter as disciplinas de que mais gosta', 'onde tem tido as melhores notas' ou 'sentir que tem vocação para esta área', apresenta pontuações médias que no corredor da escala se aproximam da categoria 'concordância' na maioria dos perfis; a escolha por razões relacionadas com 'a menor dificuldade das matérias' ou 'por influência de pessoas próximas' mereceram uma reação de discordância em todos os perfis de alunos; quanto a uma eventual escolha do curso por expectativa de maior reconhecimento socioprofissional no futuro, sobressai alguma ambiguidade e não se define uma tendência geral de rejeição ou de aceitação claras, qualquer que seja o perfil;
- b) A análise desagregada dos traçados por perfil permite identificar os principais pares de perfis contrastantes que selecionámos em número de três para efeitos de análise e interpretação, isto é, para cada dimensão da escala os pares de perfis corresponderão aos três perfis com menor e maior pontuação média no corredor da escala de discordância/concordância. Na dimensão P22-F1 (Escolha do curso por influência de pessoas próximas ao aluno) apurou-se um score médio de 1.6 pontos e uma amplitude que oscila entre 1.4 (perfil 13) e 1.8 pontos (perfil 14). Recordando as características dos três perfis com pontuações mais baixas relativamente à hipótese de escolha por influência de pessoas próximas ao aluno, conclui-se que a maior intensidade de discordância, tendencialmente ao nível da discordância absoluta, foi manifestada pelos alunos que integram os perfis 13, 37 e 25. O perfil 13, *com um índice de concentração relativa de alunos nos cursos de AV (308%), CSE (127%) e LH (116%) é constituído por estudantes do sexo feminino, que têm atualmente explicações e que no seu historial de vida escolar já reprovaram*; o perfil 37, *caracterizado por uma tendência de maior concentração relativa de alunos nos cursos de CSE (199%) e AV (138%), integra estudantes do sexo feminino que nunca reprovaram, que têm atualmente explicações, que têm como encarregado de educação o pai, cuja atividade profissional se enquadra no grande grupo de profissões socialmente mais prestigiadas*; o perfil 25, *com um índice de concentração de alunos no curso LH (125%), é composto por estudantes do sexo feminino, que nunca reprovaram, que não têm atualmente explicações nem nunca frequentaram explicações fora da escola, com bom desempenho escolar. Por outro lado, mas ainda assim num posicionamento de relativa discordância, surgem perfis que integram alunos do sexo masculino que têm atualmente explicações e que no seu historial de vida escolar já reprovaram, como é o caso do perfil 14, com um índice de concentração de alunos nos cursos de CSE (250%) e AV (122%), do perfil 29, com tendência de concentração de alunos no curso CSE (115%) e que integra alunos do sexo masculino, que dizem não ter atualmente explicações, que no seu percurso escolar nunca reprovaram, cujas classificações médias no 2.º período do 10.º ano se situaram entre os 10 e 13 valores (suficiente) ou relativamente à qual não existe informação e que são oriundos de contextos familiares cujas mães possuem qualificações académicas de 12.º ano, licenciatura ou pós-graduação e do perfil 31, com um índice de concentração no curso LH (177%) e que é composto por alunos do sexo masculino, que dizem não ter explicações fora da escola, que no seu percurso escolar nunca reprovaram, cujas classificações médias no 2.º período do 10.º ano se situaram entre os 10 e 13 valores (suficiente) e cujas mães possuem qualificações escolares iguais ou inferiores ao 4.º ano ou em que esta informação está omissa.*
- c) No que respeita à dimensão P22-F2 (Escolha do curso por motivação intrínseca), os alunos que maior concordância manifestaram relativamente a esta hipótese de escolha são, por ordem decrescente de intensidade de concordância, alunos que integram os perfis 26, 25 e 33, ou seja,

alunos cujas características os identificam como tendo uma *tendência de concentração no curso CT (Index=126%)* e como sendo do *sexo feminino, que nunca reprovaram, não têm atualmente explicações nem nunca frequentaram explicações fora da escola, com desempenho escolar muito bom no 10.º ano (P26)*, ou com *tendência de concentração no curso LH (120%)* e um *nível de desempenho escolar classificado como bom (P25)* e *alunos do sexo masculino, com tendência de concentração no curso AV (147%)*, que dizem *não ter explicações fora da escola e que no seu percurso escolar nunca reprovaram, com classificações médias no 10.º ano de bom, de muito bom, mas também de insuficiente e que consideram o ter disponibilidade financeira como fator determinante na concretização das suas aspirações profissionais futuras (P33)*. Os perfis correspondentes a posições de menor intensidade de concordância revelam características de *maior concentração nos cursos de LH, AV e CSE e caracterizam-se por serem do sexo feminino, sem terem atualmente explicações, que no seu historial de vida escolar já reprovaram e que consideram que o ter disponibilidade financeira não constitui um fator determinante na concretização das suas aspirações profissionais (P19)* e *alunos do sexo masculino, que não têm explicações atualmente e que no seu historial de vida escolar já reprovaram (P10)*, e ainda *alunos do sexo masculino com tendência de maior concentração no curso LH (177%)* e que dizem *não ter explicações fora da escola, que no seu percurso escolar nunca reprovaram, cujas classificações médias no 2.º período do 10.º ano se situaram entre os 10 e 13 valores (suficiente) e cujas mães possuem qualificações escolares iguais ou inferiores ao 4.º ano ou em que esta informação está omissa (P31)*;

- d) No que respeita à dimensão P22-F3 (Escolha do curso baseada na expectativa de um maior reconhecimento socioprofissional futuro), as pontuações médias apuradas são aproximadamente de 2.9, para um mínimo de 2.5 e um máximo de 3.1 pontos, evidenciando assim um posicionamento de resposta entre a discordância e a concordância no corredor da escala. Nesta dimensão, os perfis mais extremados por ordem decrescente da escala são os perfis 31, 14 e 12 e os seus opostos os perfis 19, 20 e 13. Ainda que todos os perfis se mostrem hesitantes e que nenhum deles afirme com clareza um sentido de concordância ou de discordância, os primeiros apresentam índices de concentração nos cursos LH (177%), CSE e AV (250% e 122%, respetivamente) e CT e CSE (125% e 115%, respetivamente) e têm como característica comum serem constituídos por *alunos do sexo masculino* e os segundos por *alunos do sexo feminino com um historial escolar com reprovações*;
- e) Quanto à dimensão P22-F4 (Escolha do curso pela menor dificuldade das matérias e não querer mudar de escola), as pontuações apuradas evidenciam a clara tendência de rejeição desta possibilidade (1.7 de pontuação média), com destaque para os perfis 26, 23 e 34, associados a índices de *maior concentração de alunos nos cursos CT e CSE e AV* e que têm como atributos comuns serem *estudantes do sexo feminino que nunca experienciaram a reprovação*. Por outro lado, em contraste com os anteriores, os perfis 31, 10 e 20, com scores de discordância de menor intensidade, com índices de *concentração de alunos nos cursos LH, LH-AV-CSE e AV-LH* e cujos atributos comuns são, nos dois primeiros perfis, serem *compostos por alunos do sexo masculino*.

Na Figura 29, estão projetados os perfis de resposta por curso, nas quatro dimensões da escala de avaliação, que na opinião dos alunos influenciaram a sua opção pelo curso CH que frequentam. Observando os traçados, identificam-se três padrões relativamente distintos e que passamos a descrever:

- a) No curso de Ciências e Tecnologias esboçam-se duas tendências de resposta. Uma aproxima na tendência de concordância as dimensões P22-F2 e P22-F3; a outra, numa posição clara de discordância, as dimensões P22-F1 e P22-F4;

- b) No curso de Artes Visuais emerge também um padrão com duas tendências de resposta; todavia, só a dimensão P22-F2 merece a concordância dos alunos deste curso, formando as restantes dimensões um segundo grupo com respostas discordantes;
- c) O curso de Ciências Socioeconómicas difere dos cursos CT e AV pelo facto de projetar uma posição de indecisão dos diversos perfis na dimensão P22-F3 e se separar, no primeiro caso, da dimensão P22-F2 e, no segundo caso, das dimensões P22-F1 e P22-F4;
- d) Por último, o padrão de resposta dos alunos do curso de Línguas e Humanidades, cujas silhuetas gráficas mostram que estes alunos manifestaram posições de concordância relativamente à escolha do curso por motivações intrínsecas e rejeitaram hipóteses de escolhas induzidas por pessoas próximas, oferta curricular disponível e não querer mudar de escola ou expectativas de maior reconhecimento profissional no futuro.
- e)
- f)

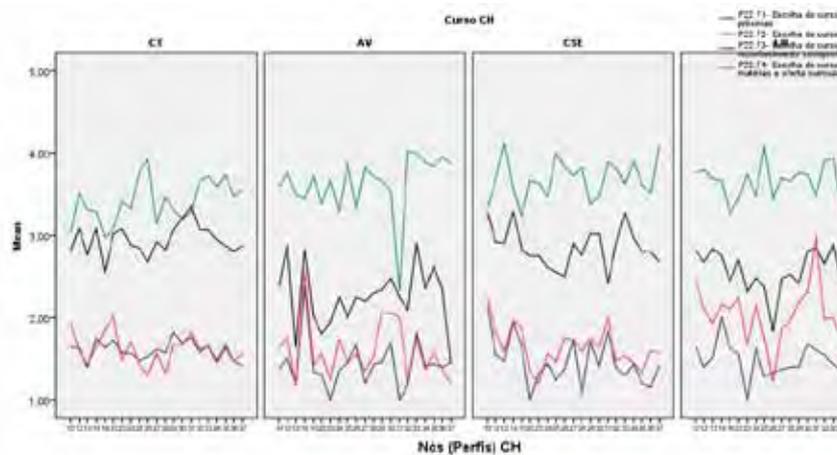


Figura 29 - Fatores, por curso, que na opinião dos alunos influenciaram a escolha do curso CH

Com a segunda escala de avaliação pretendeu-se medir as expectativas dos alunos em relação ao percurso escolar e profissional futuro, tendo-se organizado essas expectativas em torno de três dimensões: P23.F1 – Expectativa de prossecução dos estudos; P23.F2 – Expectativa de melhorar o seu desempenho e de conclusão do curso secundário; P23.F3 – Expectativa de escolha condicionada do curso superior a prosseguir.

Nas Figuras 30 e 31 estão resumidos os resultados das respostas relativamente às três dimensões, depreendendo-se dos respetivos traçados que os alunos afirmam ter, de um modo geral e qualquer que seja o perfil a que pertençam, uma elevada expectativa na possibilidade de concluir o secundário e de prosseguir estudos, o que se apresenta em consonância com a relativa hesitação ou mesmo discordância demonstradas, em particular por alguns perfis de alunos, com a hipótese de uma escolha futura condicionada.

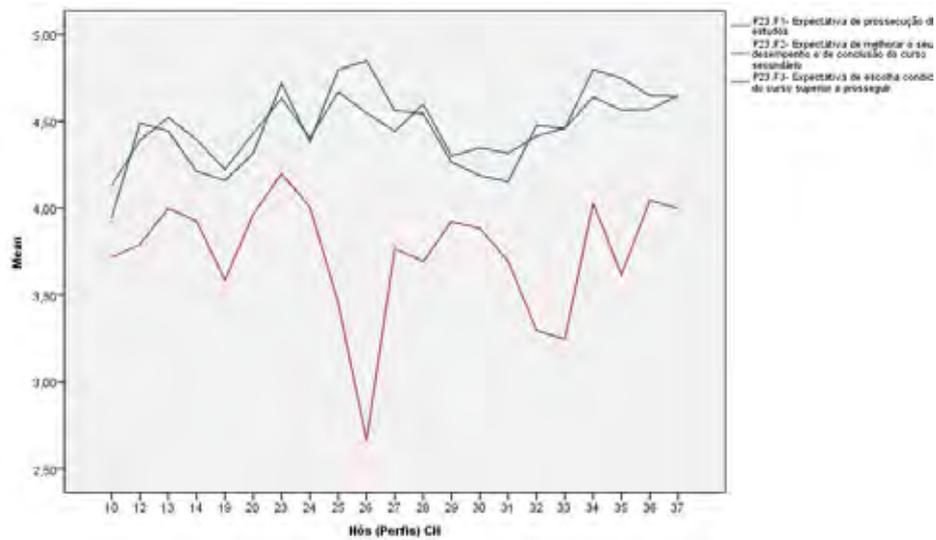


Figura 30 - Expectativas dos alunos em relação ao seu percurso escolar e profissional futuro

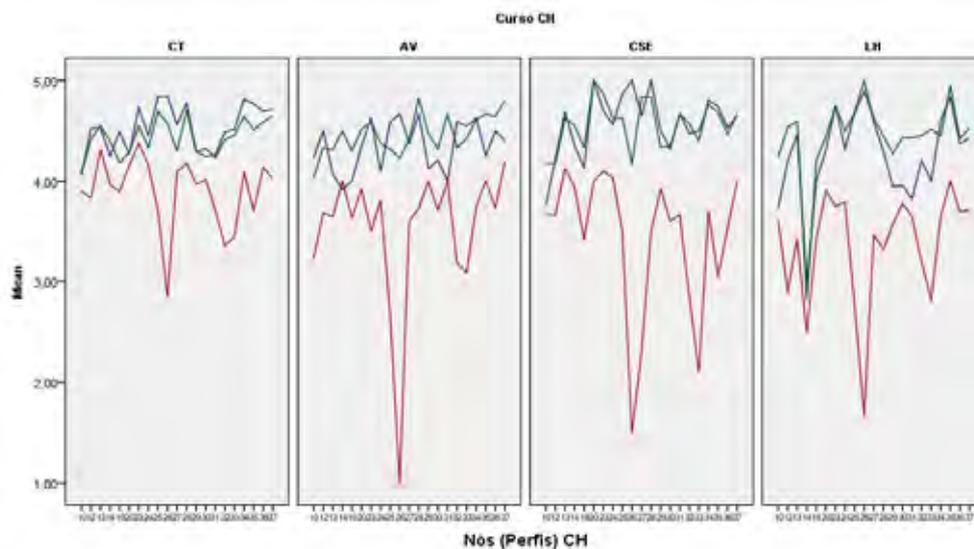


Figura 31 - Expectativas dos alunos em relação ao seu percurso escolar e profissional futuros

A desagregação por curso não altera o padrão geral de resposta, ainda que as posições de indecisão ou mesmo de rejeição da hipótese de uma escolha futura condicionada se tenda a acentuar um pouco mais nos cursos AV, CSE e LH do que no curso CT, em particular nos perfis P26 (alunos do sexo feminino, com maior tendência de concentração no curso CT, que nunca reprovaram, não têm atualmente explicações nem nunca as frequentaram fora da escola e com desempenho escolar muito bom no 10.º ano) e P33 (alunos do sexo masculino, com maior tendência de concentração no curso AV, que dizem não ter explicações fora da escola, que no seu percurso escolar nunca reprovaram, com classificações médias no 2.º período do 10.º ano de bom, de muito bom, mas também de insuficiente e que consideram o ter disponibilidade financeira como fator determinante na concretização das suas aspirações profissionais futuras).

No que respeita a pares de perfis de maior contraste em termos de intensidade de concordância/discordância, assinala-se na dimensão P23.F1 (Expectativa de prossecução dos estudos) o par 26-19, na dimensão P23.F2 (Expectativa de melhorar o seu desempenho e de conclusão do curso secundário)

o par 26-13, e na dimensão P23.F3 (Expectativa de escolha condicionada do curso superior a prosseguir) o par 26-29. O primeiro elemento, e que corresponde ao perfil que maior adesão em termos de concordância manifestou relativamente às dimensões anteriores corresponde a um perfil com um índice de 126% de concentração de alunos no curso CT e caracteriza-se *por integrar alunos do sexo feminino, que nunca reprovaram, não têm atualmente explicações nem nunca as frequentaram anteriormente, com desempenho escolar de muito bom no 10.º ano*. Relativamente aos segundos elementos dos pares, apenas o perfil 29 manifesta discordância na dimensão P23-F3, ocupando os restantes perfis (P19 e P13) posicionamentos de indecisão nas dimensões P23.F1 e P23.F2. O perfil 29, caracteriza-se por ser constituído *por alunos do sexo masculino que tendem a concentrar-se em maior grau no curso CSE (115%), que dizem não ter atualmente explicações, que no seu percurso escolar nunca reprovaram, cuja classificação média no 2.º período do 10.º ano se situou entre os 10 e 13 valores (suficiente) ou relativamente à qual não existe informação e que são oriundos de contextos familiares cujas mães possuem qualificações académicas de 12.º ano, licenciatura ou pós-graduação*. Quanto aos perfis 19 e 13, estes integram alunos com índices de concentração em maior grau nos cursos LH, AV e CSE, tendo como principais atributos serem ambos do sexo feminino, com um historial de vida escolar já marcado pela reprovação, ainda que no caso do perfil 19, sejam alunas que não têm explicações e que consideram que a disponibilidade financeira não constitui um fator determinante na concretização das suas aspirações profissionais e, no caso do perfil 13, sejam alunas que frequentam atualmente explicações.

A satisfação com o percurso escolar seguido, a terceira das subescalas de avaliação do questionário de alunos, foi estruturada em três dimensões: Satisfação com o curso que frequenta (P24-F1); Satisfação com o percurso escolar (P24-F2); Satisfação com os resultados académicos obtidos (P24-F3).

Nas Figuras 32 e 33 estão projetados os traçados gráficos que resumem as pontuações médias correspondentes às respostas agregadas dos perfis de alunos nas dimensões de satisfação. Depreende-se da observação dos dados um certo alinhamento em termos de satisfação com o curso e com o percurso escolar, ainda que de forma mais explícita na primeira das dimensões do que na segunda, uma vez que esta última não só apresenta uma maior irregularidade de traçado entre os perfis, como em alguns deles cai para posições que no corredor da escala correspondem a manifestações opinativas de indecisão.

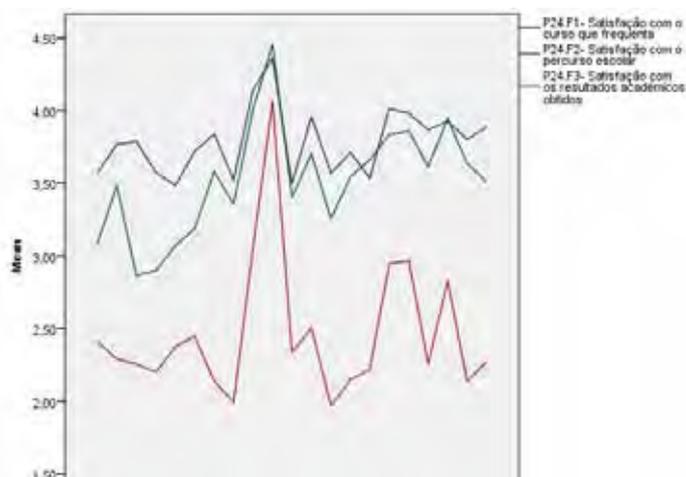


Figura 32 - A satisfação com o percurso escolar seguido

Quanto à dimensão ‘Grau de satisfação com os resultados académicos obtidos’ (P24-F3), os resultados apontam, de um modo geral, para posições de resposta que indiciam a existência de alguma insatisfação com os resultados escolares. Com efeito, nesta dimensão, a pontuação média global é de 2.4 pontos, para um mínimo de 2.0 (perfil 29- *caracterizado por apresentar uma relativa tendência de concentração de alunos no curso CSE (Index=115%) e que integra alunos do sexo masculino, que dizem não ter atualmente explicações, que no seu percurso escolar nunca reprovaram, cujas classificações médias no 2.º período do 10.º ano*

se situaram entre os 10 e 13 valores ou relativamente às quais os alunos optaram por manter omissas e que são oriundos de contextos familiares cujas mães possuem qualificações académicas de 12.º ano, licenciatura ou pós-graduação) e um máximo de 4.1 (perfil 26 – caracterizado por apresentar uma relativa tendência de concentração de alunos no curso CT (Index=126%) e que é composto por alunos do sexo feminino, que nunca reprovaram, não têm atualmente explicações nem nunca as frequentaram anteriormente, com desempenho escolar de muito bom no 10.º ano).

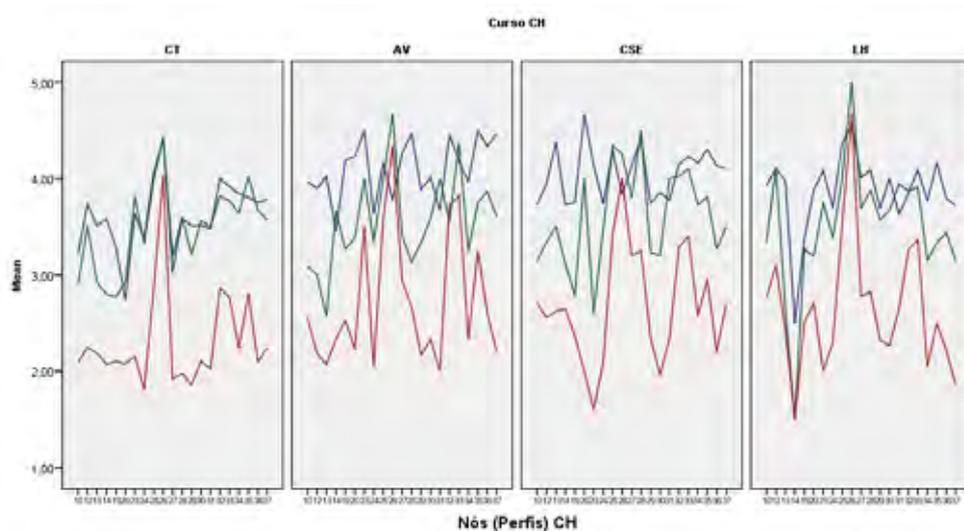


Figura 33 - A satisfação com o percurso escolar seguido por curso

O cruzamento com os cursos de frequência dos alunos altera ligeiramente o padrão geral das silhuetas, continuando, em todo o caso, a prevalecer, qualquer que seja o curso, uma maior satisfação com o curso frequentado (P24-F1), seguindo-se a satisfação com o percurso escolar (P24-F2) e, em último lugar, com os resultados escolares obtidos (P24-F3).

Quem são os alunos que dizem estar mais satisfeitos com o curso, com o percurso escolar e com os resultados escolares? No que respeita à satisfação com o curso, são os alunos que integram os perfis 26, 25 e 32; em relação à satisfação com o percurso escolar continuam a ser os alunos dos perfis 26 e 25, aos quais se juntou o perfil 35; quanto à satisfação com os resultados, são de novo os alunos dos perfis 26 e 25 e também alunos integrados no perfil 33. Como se depreende da comparação dos resultados, os perfis 26 e 25 são comuns às três dimensões da escala de satisfação. São perfis caracterizados por apresentar uma relativa tendência de concentração de alunos nos cursos CT e LH, respetivamente, e apresentam como atributos comuns integrarem alunos do sexo feminino, cujo percurso escolar não foi marcado pela reprovação, não terem atualmente explicações nem nunca terem frequentado explicações fora da escola, com um nível de desempenho escolar no 10.º ano considerado bom (entre os 14 e os 17 valores) ou muito bom (entre os 18 e 20 valores).

E quais os perfis de alunos que manifestaram insatisfação com o curso, com o percurso escolar e com os resultados escolares? Verdadeiramente, apenas na dimensão relativa aos resultados académicos obtidos se apuraram valores médios que no corredor da escala correspondem a uma posição de insatisfação face aos resultados escolares alcançados no 10.º ano, apresentando-se os perfis 29, 24 e 36 como os que afirmaram estar mais insatisfeitos com os resultados. Observando as composições dos seus atributos, constata-se o seguinte: o perfil 29 caracteriza-se, como descrevemos anteriormente, por apresentar uma relativa tendência de concentração no curso CSE, sendo composto por alunos do sexo

*masculino, que no seu percurso escolar nunca reprovaram, que não frequentam explicações, cujas classificações, quando conhecidas, se situaram em média no suficiente e cujas mães possuem qualificações académicas de 12.º ano, licenciatura ou pós-graduação); o perfil 24 regista uma relativa tendência de concentração de alunos nos cursos LH e AV (Index de 180% e 160%, respetivamente) e integra alunos do sexo feminino, que nunca reprovaram, que não têm atualmente explicações nem nunca frequentaram explicações fora da escola, com desempenho escolar suficiente ou insuficiente no 10.º ano; o perfil 36, com um índice de concentração relativa no curso CT (118%), é constituído por estudantes do sexo feminino, que nunca reprovaram, que frequentam atualmente explicações, têm como encarregado de educação a mãe ou outra pessoa e em que a atividade profissional do pai se enquadra nos grupos de profissões socialmente prestigiadas.*

Em jeito de síntese, procuramos agora avaliar as respostas de cada um dos vinte e um perfis de alunos sobre a manifestação de sentimentos de satisfação com o curso que frequentam no 10.º ano, com o percurso escolar e com os resultados escolares a partir de um conjunto de variáveis explicativas. O modelo estrutural de análise idealizado sugere que os sentimentos de satisfação manifestados estejam, enquanto variáveis resultado, associados às motivações de escolha do curso, às expectativas face ao curso, percurso e resultados e ao próprio desempenho académico dos alunos que integram cada um dos perfis.

Tendo em conta o reduzido número de casos em análise e o conjunto de variáveis de resposta e de variáveis explicativas correlacionadas entre si, recorreu-se à regressão parcial dos mínimos quadrados (PLS) na projeção da estrutura latente. Após sucessivas extrações, com eliminação de variáveis preditoras sempre que a medida de importância da variável na projeção (VIP), ou seja, da importância de cada variável no ajustamento dos scores de X e de Y, seja inferior a 0.8 (Wold, 1994, citado por Pestana e Gageiro, 2009) e com retenção do número de fatores que maximiza a proporção acumulada de variância explicada e a qualidade do modelo de ajustamento, apurou-se uma solução com dois fatores latentes que explicam elevadas e semelhantes proporções entre si da variação dos X's (0,936) e da variação dos Y's (0,855) e um índice de qualidade do modelo ( $Q^2=0,792$ ), indiciando que o modelo estatístico se ajusta aos dados (Apêndice E).

A análise da projeção da estrutura latente (Figura 34) complementada com os resumos e especificações de dados (Apêndice E) sugere que a escolha do curso CH por motivação intrínseca, o desempenho académico conseguido e a expectativa de prossecução de estudos conjuntamente com a satisfação com o curso e com o percurso constituem as variáveis mais relevantes do fator 1, depreendendo-se das suas interações que a escolha do curso CH pela sensação de vocação e de se gostar mais das disciplinas se associa positivamente ao desempenho académico e consolida a expectativa de prossecução de estudos, induzindo um sentimento de maior satisfação com a opção tomada e com o percurso escolar. Relativamente ao fator 2, surgem como variáveis mais relevantes a expectativa de melhorar os resultados no secundário e de conseguir as notas necessárias para atingir os seus objetivos, associada positivamente à satisfação com os resultados e em oposição a estas variáveis a ideia de uma eventual escolha do curso por acomodação e passividade e ainda a escolha condicionada no futuro do curso superior pelos resultados escolares, sugerindo os resultados a existência de alguma heterogeneidade de respostas relativamente à satisfação com as classificações escolares. A oposição das variáveis P22\_F4 e P23\_F3 à satisfação com os resultados significa que os alunos que mais tendem a rejeitar a ideia de uma escolha do curso CH que frequentam por acomodação e passividade ou de uma escolha no futuro do curso superior condicionada pelos resultados são os que mais dizem estar satisfeitos com as classificações obtidas no 10.º ano.

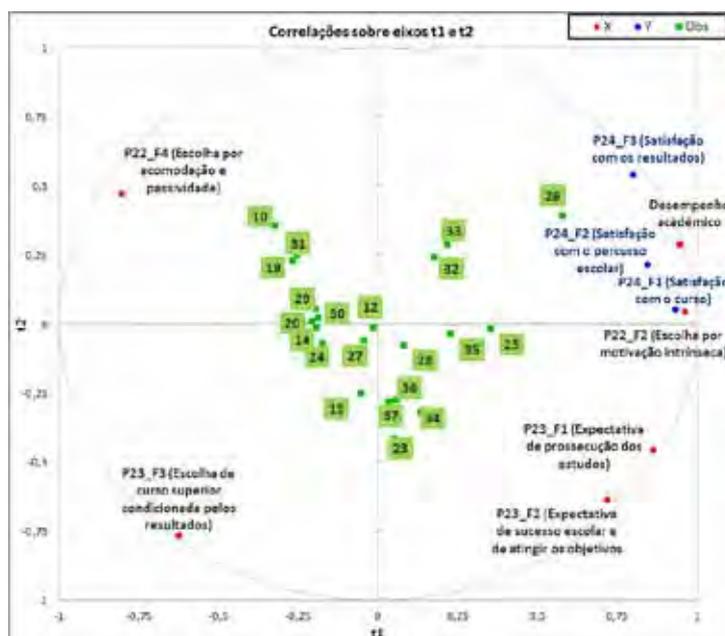


Figura 34 - Projeção da estrutura latente da satisfação com o curso, percurso e resultados em função das motivações de escolha, expectativas escolares e desempenho

Por outro lado, a observação dos dados projetados permite também concluir da posição relativa dos perfis na estrutura, donde sobressai, por exemplo, que os perfis 26, 23 e 34 são os que tendem a verbalizar uma atitude de maior rejeição à ideia de uma escolha relacionada com a menor dificuldade das matérias ou por não quererem mudar de escola, sendo que só os alunos que compõem o perfil 26, um perfil com prevalência de alunos no curso CT, do sexo feminino, que nunca reprovaram, não têm explicações nem nunca as frequentaram fora da escola, com desempenho escolar muito bom no 10º ano, dizem estar satisfeitos com as classificações escolares obtidas. Sobressaem da dispersão dos perfis três grandes grupos, sendo que apenas o perfil 26 manifesta satisfação com os resultados e obteve efetivamente bons resultados escolares; um pouco abaixo, um segundo grupo constituído por quatro perfis, com desempenho académico semelhante, todavia relativamente ambíguo nas respostas quanto à satisfação com os resultados (Figura 35).

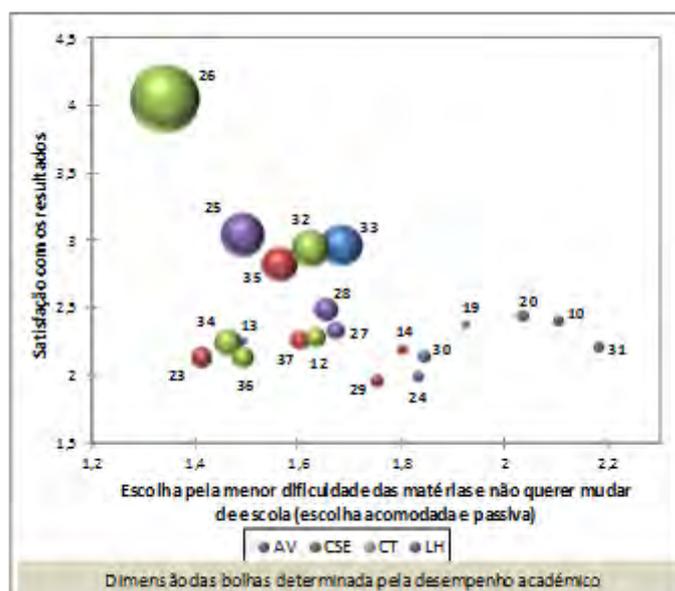


Figura 35 – Perfis CH-10.º ano: motivações da escolha, desempenho académico e satisfação com resultados.

A contrastar, encontram-se os perfis 10, 31 e 20, mais moderados na rejeição da escolha do curso acomodada à oferta localmente disponível e à menor dificuldade das matérias e também mais moderados na expectativa de prossecução de estudos e de conseguir melhorar as classificações no secundário (Figuras 36 e 37).

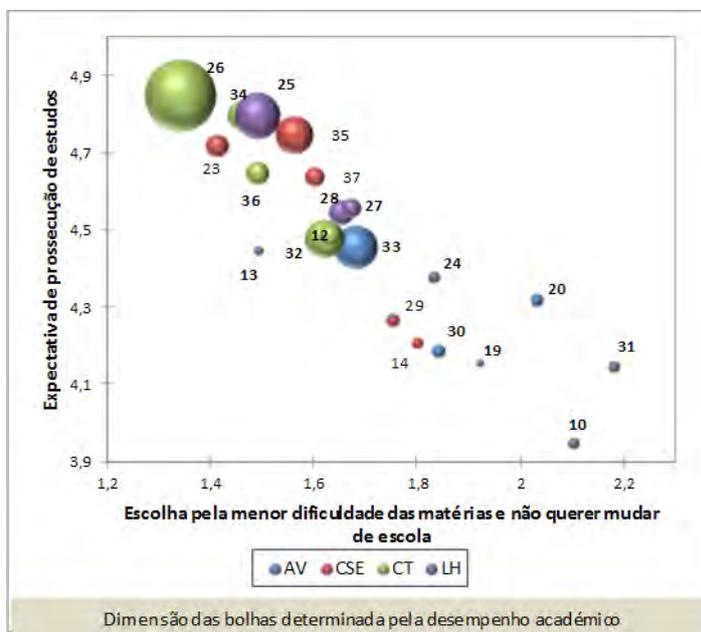


Figura 36 – Perfis CH-10.º ano: expectativas de prossecução de estudos face à dificuldade das matérias e não querer mudar de escola e desempenho académico.

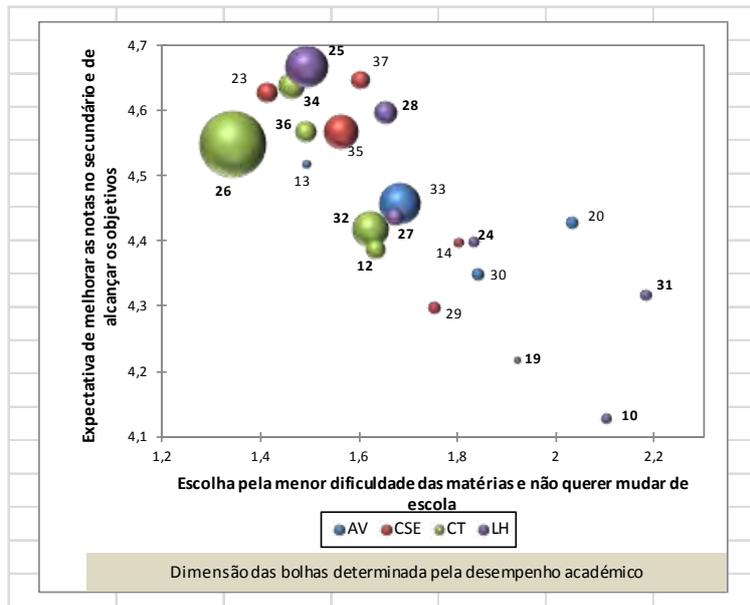


Figura 37 – Perfis CH-10.º ano: expectativas de melhoria de notas e alcance de objetivos face à dificuldade das matérias e não querer mudar de escola e desempenho académico.

A projeção dos diagramas de dispersão com referências complementares à predominância do curso CH por perfil e com condicionamento do tamanho das bolhas ao desempenho académico permitiu expor de forma mais clara as inter-relações entre as variáveis, destacando-se as correlações quase perfeitas entre a escolha por motivação intrínseca e a satisfação com o curso e com os resultados e em que a uma maior dimensão das bolhas que representam os perfis correspondem classificações escolares mais elevadas no 10.º ano (Figuras 38 e 39).

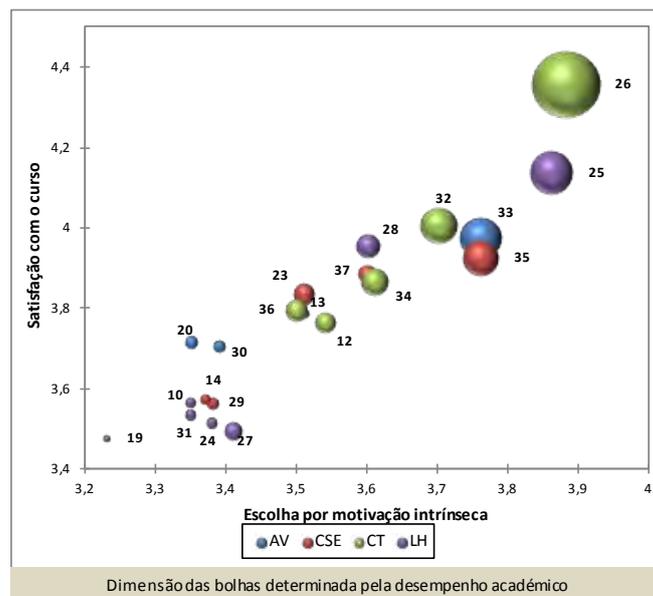


Figura 38 – Perfis CH-10.º ano: motivações da escolha, desempenho académico e satisfação com o curso.

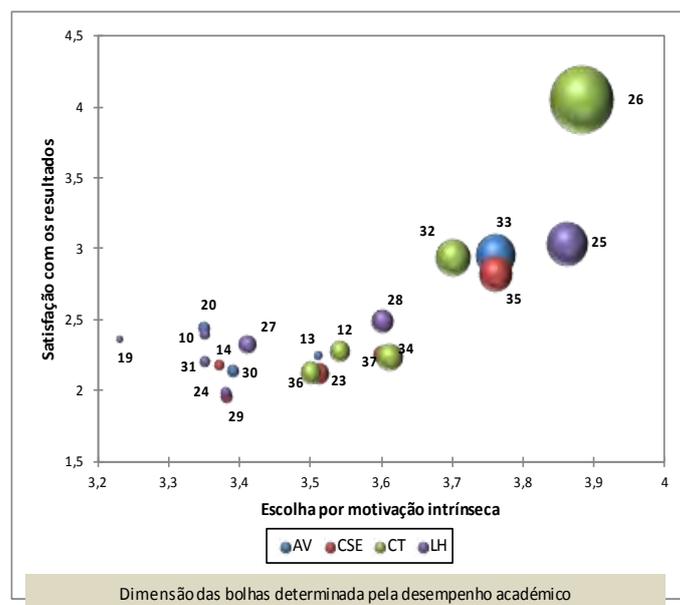


Figura 39 – Perfis CH-10.º ano: motivações da escolha, desempenho acadêmico e satisfação com os resultados.

As atribuições causais de sucesso/insucesso escolar foram, na sequência da extração fatorial pelo critério subjetivo, organizados em oito dimensões relativamente às quais se projetam as pontuações médias apuradas na sequência das respostas dos alunos. As oito dimensões consideradas são: P25.F1 – O professor enquanto promotor do sucesso escolar; P25.F2 – Interesse e utilidade do plano curricular; P25.F3 – Relação pedagógica e conhecimento do processo avaliativo; P25.F4 – Condições pedagógicas adversas na aula; P25.F5 – Ambiente escolar seguro e disponibilidade de recursos; P25.F6 – Orientação vocacional; P25.F7 – Condicionantes económicas familiares; P25.F8 – Autonomia.

Apresentam-se na Tabela 39 as estatísticas descritivas relativas às oito dimensões da subescala do questionário dos alunos, concluindo-se da observação dos resultados que apenas a dimensão ‘condicionantes económicas e sociais’ regista uma pontuação média que no corredor da escala corresponde a uma posição tendencial de discordância absoluta sobre ‘a falta de condições económicas da família poder constituir um problema que afete o rendimento escolar do aluno’. Com efeito, nenhum dos vinte e um perfis apurados registou posicionamentos acima de 2, ou seja, de não discordância da afirmação. No que concerne às dimensões ‘condições pedagógicas adversas na aula’ e ‘orientação vocacional’, as pontuações médias registadas denotam posicionamentos de indecisão, tendência que os mínimos e máximos de ambas as dimensões não alteram.

Um ‘ambiente escolar seguro e a disponibilidade de recursos’, traduzido na existência de recursos materiais adequados ao ensino e à aprendizagem e de um ambiente escolar em que o aluno se sente seguro e uma ‘Relação pedagógica e conhecimento do processo avaliativo’, com reflexo na participação do aluno na sua avaliação conjuntamente com os professores, no conhecimento dos critérios de avaliação, numa boa relação pedagógica e no sentir-se à vontade na aula para poder perguntar sempre que não compreenda a matéria, são as dimensões que registaram uma maior intensidade de concordância, com scores médios de 4,0 e 3,9 e valores máximos que superaram a barreira dos 4 pontos.

Tabela 39 - Estatísticas descritivas das dimensões das atribuições causais de sucesso/insucesso

	P25.F1 - O professor enquanto promotor do sucesso escolar	P25.F2 – Interesse e utilidade do plano curricular	P25.F3 – Processo avaliativo claro e participado	P25.F4 – Condições pedagógicas adversas na sala de aula	P25.F5 – Ambiente escolar seguro e disponibilidade de recursos	P25.F6 – Orientação vocacional e apoio escolar	P25.F7 – Condicionantes económicas e sociais	P25.F8 – Autonomia
Média	3,57	3,51	3,88	3,09	3,98	3,20	1,25	3,57
Desvpad	0,10	0,07	0,11	0,14	0,08	0,12	0,18	0,16
Mínimo	3,30	3,38	3,70	2,76	3,82	2,99	1,06	3,24
Máximo	3,71	3,64	4,14	3,36	4,13	3,37	2,00	3,99

Complementarmente, da análise da estrutura latente das perceções sobre os potenciais fatores de sucesso/insucesso (Figura 40), utilizando como variáveis explicativas a ‘escolha do curso por motivação intrínseca (P22.F2)’, a ‘expectativa de prosseguir estudos (P23.F1)’ e a ‘satisfação com os resultados académicos obtidos (P24.F3)’, conclui-se que estas variáveis se apresentam associadas positivamente aos perfis 26, 25 e 32 e a fatores de sucesso relacionados com um *relação pedagógica favorável e conhecimento do processo avaliativo (P25.F3)*, com a *capacidade do aluno de resolver sozinho situações quando tem dificuldades em aprender algo (P25.F8)* e com o *interesse e utilidade do plano curricular (P25.F2)*. Em oposição bastante clara a Y3 (*relação pedagógica favorável e conhecimento do processo avaliativo*) e às variáveis resultado anteriores (Y8 e Y3), mas também às variáveis explicativas X1, X2 e X3, está a variável ‘condições pedagógicas adversas na aula’ (Y4), denotando também, de certo modo, o contraste entre os alunos do perfil 26 (*alunos do sexo feminino, com tendencial concentração no curso CT, que nunca reprovaram, não têm atualmente explicações nem nunca frequentaram explicações fora da escola, com desempenho escolar muito bom no 10.º ano*) e os do perfil 14 (*alunos do sexo masculino, com tendencial concentração nos cursos CSE e AV, que frequentam atualmente explicações e que no seu historial de vida escolar já experienciaram a reprovação*).

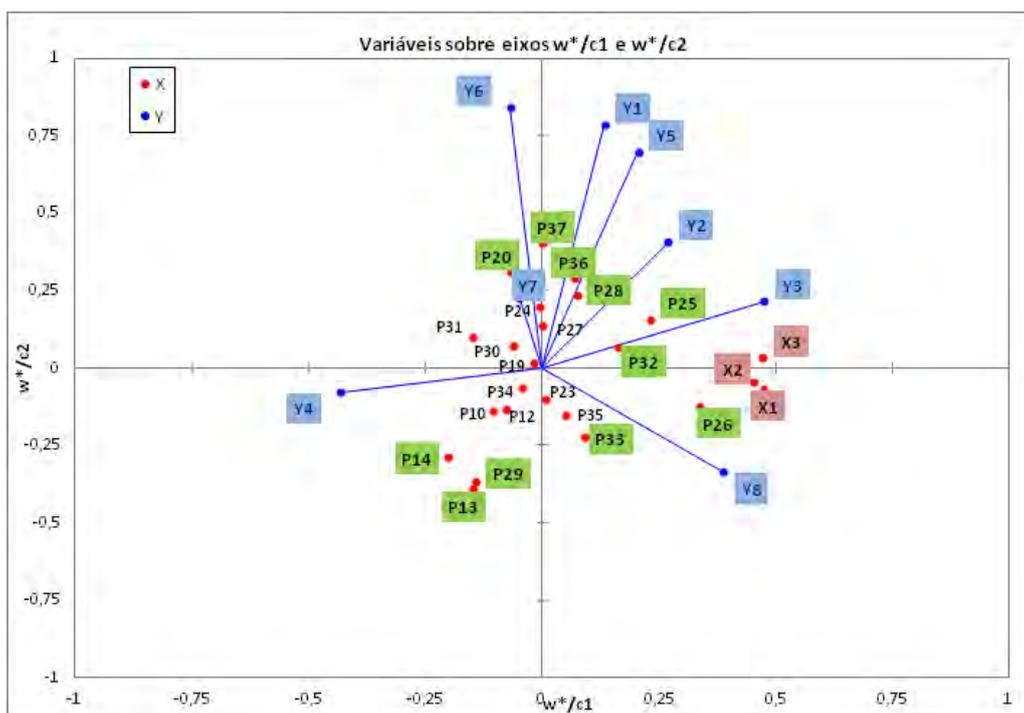


Figura 40 - Projeção da estrutura latente dos fatores de sucesso/insucesso

Legenda: Y1 – O professor enquanto promotor do sucesso escolar; Y2 – Interesse e utilidade do plano curricular; Y3 – relação pedagógica favorável e conhecimento do processo avaliativo; Y4 – Condições pedagógicas adversas na aula; Y5 – Ambiente escolar seguro e disponibilidade de recursos; Y6 – Orientação vocacional; Y7 – Condicionantes económicas e sociais; Y8 – Autonomia; X1 – Escolha do curso por motivação intrínseca; X2 – expectativa de prosseguir estudos; X3 – satisfação com os resultados académicos obtidos.

Por outro lado, num segundo fator latente, a associação positiva dos perfis 37, 20 e 36 com as dimensões de sucesso/insucesso, relacionadas com a orientação vocacional (Y6), com o professor enquanto promotor do sucesso escolar (Y1), com o ambiente escolar seguro e disponibilidade de recursos (Y5) e, de certa forma também, com o interesse e utilidade do plano curricular (Y2), sugerindo que os alunos com *tendencial concentração nos cursos de CSE e AV, de AV e LH e de CT*, e que têm em comum serem do *sexo feminino, cujos pais têm atividades profissionais que se enquadram no grande grupo de profissões socialmente mais prestigiadas ou que consideram que a disponibilidade financeira constitui um fator determinante na concretização das suas aspirações profissionais* requerem ambientes escolares seguros e previsíveis e em que as orientações de professores e outros técnicos aliadas ao sentido e à utilidade dos planos de estudo são variáveis escolares relevantes.

## IV Estudo intensivo

### 4.1 Entrevistas aos alunos (Delegados de turma)

#### 4.1.1. Fatores que influenciaram a opção pelo curso

Quanto aos fatores que influenciaram a escolha do curso CH por que optaram, os alunos representantes dos quatro cursos afirmaram, em entrevista, ter tomado essa decisão por vontade própria, por vocação, por gostarem das disciplinas do curso, mesmo quando não sabiam exatamente que curso superior seguir. Ao referirem-se a outros colegas, apontam outras razões, como por exemplo a percepção de menor dificuldade das matérias, no caso o curso de AV, como reflete o seguinte relato: *anda lá por andar metade da turma, já repetiram os anos várias vezes e andam ali se calhar porque pensavam que de facto era mais fácil e não é. De qualquer modo, é claro para os alunos dos vários cursos que, independentemente de se tratar ou não de ser considerada escolaridade obrigatória, eles estariam a frequentar o ensino secundário.*

No que diz respeito à influência da família na escolha do curso, os entrevistados dizem não ter sido influenciados pela família nessa decisão, embora tenham referido o apoio e o acordo dos pais quanto às opções tomadas.

O fator saídas profissionais terá sido ponderado nas suas opções, sobretudo no caso dos alunos dos cursos de Ciências Socioeconómicas e de Ciências e Tecnologias, tendo sido referido por um aluno explicitamente que em CT muitos pretendem o acesso ao curso de Medicina.

A oferta de escola também acabou por condicionar alguns alunos, veja-se o caso deste aluno de CSE: *não abrem turma e acho que isso condiciona-me um bocadinho, aquilo que eu quero, e ter de ir para algo que eu não gosto tanto.* O facto de não haver oferta de cursos profissionais na escola também acaba por levar alguns alunos a enveredarem por cursos CH, como refere o seguinte aluno de CT: *Sim, de certa forma sim, porque nesta escola não há cursos profissionais.* Tirando estes dois casos, todos os outros alunos entrevistados afirmaram não se sentir condicionados pela oferta de escola pois estavam a frequentar os cursos que queriam, mas apontaram casos de colegas e amigos que se tiveram de submeter aos cursos disponíveis nas escolas da sua área residencial, independentemente da sua escolha vocacional real.

#### 4.1.2. Expectativas dos alunos face ao curso, percurso e resultados escolares

No sentido de perceber o que os alunos referiam relativamente às expectativas à entrada do ensino secundário, foram colocadas questões que desencadearam enunciações relativas ao curso, ao percurso escolar e ao rendimento académico. Quanto ao curso, o que os estudantes esperam é que o ensino secundário os prepare para o futuro, no sentido de desenvolverem as bases necessárias para enfrentar com êxito um curso universitário, pois todos os inquiridos mostram ter a expectativa de vir a concluir o ensino superior. Um aluno do curso de AV foi um pouco mais longe, afirmando: *não só em termos de universidade, mas acho que o ensino secundário é algo que nos prepara mesmo para a vida.* De salientar ainda que um dos alunos de CT explicita que espera do curso secundário *rigor científico e rigor no ensino* e que um aluno de LH alude a expectativas mais relacionados com o desenvolvimento de competências transversais: *mudanças a nível argumentativo, a nível de cultura, no domínio cognitivo (...) a capacidade de comunicação.*

Os alunos também anseiam que depois de graduados possam surgir oportunidades profissionais e perspectivas de trabalho e carreira. Todos esperam, por isso, conseguir bons resultados no ensino secundário, seja mantendo as boas notas que trazem do ensino básico, seja subindo a classificação média, pois *pode ter-se sempre mais (LH)* e *quanto mais alta melhor (AV)*.

#### 4.1.3. Grau de satisfação dos alunos face ao curso e aos resultados escolares

Os alunos responderam às questões relativas ao grau de satisfação em relação ao curso manifestando o seu agrado pelo mesmo, referindo que não voltariam atrás na sua decisão. Os alunos de CT salientam como pontos fortes do curso a boa qualidade da equipa docente, incluindo a boa relação que os professores estabelecem com os alunos: *tivemos muita sorte com os professores, tivemos sorte que todos tentam estabelecer uma relação não só profissional mas também de amigo*. Para além disso, consideram que o curso promove aprendizagens desafiantes, diversificadas e abrangentes. Por outro lado, isso implica uma boa gestão do tempo e do esforço uma vez que estão *muito sobrecarregados de trabalhos para casa, trabalhos para começar na aula e acabar em casa ou fazer na aula, misturando com o estudo para testes* e, afirma o mesmo aluno de CT, *essa parte realmente é má, no sentido que leva a um grande cansaço, chegar ao fim do período de rastos, como se diz*. O aluno de AV que se manifestou referiu que gosta do curso porque *lhe abriu novas perspectivas do mundo, apesar de considerar que melhoraria se fossem dinamizadas mais atividades culturais*.

Os alunos de CSE confirmaram também o seu agrado pelo curso, pois, apesar da dificuldade das matérias, sentem sempre um incentivo para continuar.

No que diz respeito à satisfação com os resultados, os alunos são ambivalentes, uns afirmam-se satisfeitos, outros não, pois parecem ser bastante exigentes consigo próprios no sentido em que consideram que é sempre possível melhorar: *Tentamos alcançar o máximo, a ideia é sempre o 20, obviamente temos consciência que é bastante difícil lá chegar mas o esforço é sempre direcionado para tal (CT)*; *Estou satisfeito com os meus resultados apesar de também querer mais; somos uma turma que gosta de trabalhar (LH)*; *Quero sempre mais, até ao 20, acho que posso sempre dar melhor, fazer melhor e acho que é assim que vou crescendo e vou evoluindo (AV)*.

#### 4.1.4. Qualidade da oferta educativa da escola

Os estudantes questionados consideram que o leque de cursos oferecido é adequado, diversificado e suficientemente abrangente para dar resposta aos diferentes interesses dos jovens, como ilustra o seguinte excerto de um aluno do curso de Ciências e Tecnologias: *com o leque de cursos que nós podemos ter e agora com a existência de cursos profissionais também, que são muito direcionados, eu acho que cobre mais ou menos tudo aquilo que nós podemos fazer*.

#### 4.1.5. Adequação de condições face à inclusão/exclusão

No que se refere a aspetos de inclusão e exclusão, de uma forma global os alunos consideram que os professores ajudam os alunos que têm dificuldade em aprender, acentuando, no entanto, que tal depende dos professores em causa, como se pode observar nos seguintes excertos: *acho que de uma forma geral, sim (CSE)*; *acho que há professores e professores, mas conheço muitos que se souberem que um*

*aluno está com dificuldades em aprender fazem tudo para que ele possa aprender. E acho que aqui na escola nunca foi retirado esse direito (CT).*

Os alunos entrevistados consideram de um modo geral não existir exclusão entre pares face a diferenças. No entanto, aludem igualmente a aspetos pontuais de exclusão, a nível social, da turma ou em função da área de estudos frequentada.

Ainda no que diz respeito aos aspetos de inclusão e exclusão entre pares, os alunos referem que tal passa por uma questão da própria sociedade, inferindo-se que, de algum modo, intuem que os valores da mesma influenciam as suas atitudes e comportamentos face à diferença. O seguinte excerto ilustra esta interpretação: *eu acho que na sociedade atual há pessoas que são mente fechada e pessoas que são mais progressistas e, por isso, também têm noção que não se devem excluir pessoas que são diferentes de nós. Mas essa diferença não deve causar esse afastamento. Por isso, acho que há alguns alunos que deviam ter mais consciência do que se passa à volta deles e deviam, se calhar, obrigar-se a eles próprios a conhecer essas pessoas e a integrar. Mas, infelizmente, ainda há muita gente que não é muito assim e que não se dá a esse trabalho (CT).*

A escola e a própria turma emergem, pois, como plasmando o contexto social mais amplo no que se refere à exclusão: *a sociedade de hoje em dia julga muito as pessoas e isso vê-se muito (...), tanto que na nossa turma – é uma turma muito heterogénea – e acaba por se notar um bocadinho isso (CT).*

A questão da inclusão surge também ligada à aquisição de uma maior maturidade por parte dos alunos: *na minha turma não, não há esse tipo de discriminação. Acho que todos temos noção, acho que já somos um bocado crescidos. Já temos noção do que temos no mundo e de que não podemos tratar mal as outras pessoas. Portanto, no meu caso, não (CT).*

A aceitação da diferença coloca-se também por relação com a própria área de estudos frequentada. Tal questão é colocada por alunos de AV que, de alguma forma, se sentem alvo de uma certa discriminação: *nós somos das Artes, não é, somos sempre um pouco discriminados, mas já estamos um pouco quase habituados a isso porque os de Artes não fazem nada. Os de Artes andam a desenhar na rua e não fazem nada (...), nós estamos na adolescência e temos sempre de lidar com a crítica e acho que hoje em dia criticamo-nos muito uns aos outros e acho que isso é um pouco mau. Acho que temos de aprender a lidar com as diferenças dos outros e principalmente em Artes nós somos todos diferentes, mas mesmo assim, mesmo dentro da turma, e em Artes as três turmas de Artes são muito competitivas (...) se nós nos uníssemos realmente acho que íamos acabar um pouco com isto, com a discriminação porque acho que ainda existe um pouco a discriminação em relação às Artes, mas acho que as Artes são importantes (AV).*

O excerto anterior aponta igualmente para uma questão que merece reflexão, ou seja, a da competitividade entre estudantes e de que forma a mesma se pode consubstanciar em práticas ou formas de exclusão.

#### **4.1.6. Fatores de sucesso e insucesso escolares**

Quanto aos fatores de sucesso/insucesso dos alunos do curso CH, a nível do ensino secundário, foram identificados alguns de carácter individual, outros sociofamiliares, organizacionais e, ainda, pedagógicos.

Efetivamente os alunos dos diversos cursos (CT, AV, CES e LH) são muito claros ao afirmarem que o fator determinante para o sucesso/insucesso depende, essencialmente, de haver um esforço e empenhamento

individuais no estudo das diversas matérias inerentes às várias disciplinas que compõem a estrutura curricular dos cursos: *porque tentar lá chegar sozinho é bastante importante, não basta perguntar logo ao vizinho do lado ou ao professor, porque assim também vamos estar só a transcrever e não vamos assimilar grande coisa, acho que é importante pensarmos por nós próprios*. Contudo, também admitem que têm facilidade em pedir ajuda aos colegas e professores, sendo que reconhecem que os professores dão conta das suas dificuldades: *até porque acho que não precisamos de pedir ajuda, os professores percebem quando é que nós temos mais dificuldades e sempre tentam ajudar e mesmo fora da escola por e-mail*. Esta ideia do esforço em primeiro lugar, e só em caso de as dificuldades persistirem, solicitar a ajuda *a posteriori* do professor, colegas, explicadores, é mais patente nos alunos dos cursos de CT e CSE. Os alunos dos outros dois cursos (AV e LH) relevam o esforço individual mas, também, consideram crucial o espírito de entreatajuda dos colegas: *não tenho dificuldade em pedir ajuda quer a um professor, quer a parentes, pais, amigos*. Se somos mais aptos para uma matéria devemos reunir com os nossos colegas que têm mais dificuldades e quando são outros mais aptos então chegou a vez do seu contributo com os demais. A troca de ideias e de ajuda faz-nos aprender mais e é muito *construtivo*.

No que diz respeito aos fatores de insucesso centrados nos próprios alunos, verifica-se que estes são referidos em termos grupais. Assim, é relatado o comportamento e ambiente perturbador vivido na turma como um obstáculo à aprendizagem e ao sucesso: *o comportamento da turma, em geral, que às vezes não ajuda. Por exemplo, às vezes, interrompem-se aulas para mandar calar; e isso perde-se sempre tempo e acho que isso vai influenciar sempre (CT)*.

Em relação aos aspetos sociofamiliares, como fator de sucesso/insucesso, os alunos evocaram vários elementos como determinantes, não havendo, neste caso, uma distinção clara entre os alunos dos diversos cursos. Os alunos consideraram que as relações afetivas com os pais, professores e colegas jogam uma influência significativa neste capítulo. Sobre as relações afetivas entre colegas de turma, foi evocada a importância do equilíbrio de género na constituição de turmas, pois consideraram que quando existe um desequilíbrio grande entre rapazes e raparigas as relações afetivas são afetadas negativamente, o que contribui para um mau ambiente de sala de aula e, conseqüentemente, um elemento de insucesso: *acho que as turmas devem ser equilibradas porque as raparigas (...) é cada uma a olhar para o seu umbigo e 'tu não podes ser melhor que eu' e depois há muitos conflitos, e os rapazes estão ali e ajudam a equilibrar. Não sei, os rapazes são muito mais simples*.

Os fatores de tipo organizativo e de gestão percecionados como fatores de insucesso prendem-se com a inexistência pontual de professor para lecionar, o elevado número de alunos por turmas, a falta de apoios na escola ou horários inadequados dos mesmos, e aspetos pedagógicos específicos ligados à avaliação.

A substituição não atempada dos professores é entendida como fator de insucesso, como se pode observar no seguinte excerto: *foi fazer a apresentação, mostrou-nos a escola e depois foi-se embora. E então nós estivemos um mês e tal à espera de um professor (LH)*.

O tamanho das turmas é visto pelos alunos como um obstáculo à aprendizagem e ao sucesso: *as turmas são muito grandes, têm muitos alunos e, cada vez mais, estão a ter mais e acho que isso vai sempre influenciar (CT)*.

A ausência de apoios e/ou horários inadequados dos mesmos são igualmente referidos como fatores de insucesso: *quero aqui novamente destacar a falta de apoios que ela oferece e que se calhar se oferecesse as notas iriam ser melhores (CT); eu sei e já vi o calendário dos apoios que há na escola, realmente há muitos*

que não coincidem com os horários dos alunos (...) há oferta realmente, mas não coincide é com os horários (AV). Ou seja, os horários dos apoios não parecem, nestes casos, ter em conta o que explicita o seguinte excerto: *eu acredito fielmente que se muitos dos alunos tivessem oportunidade de ter apoios durante o dia letivo sem ser nas manhãs livres ou tardes livres, os resultados seriam muito melhores (LH).*

Ainda quanto a aspetos organizacionais (adequação das matérias curriculares, metodologias de ensino), existe um denominador comum a todos os alunos, o de que o ensino está formatado para dar resposta aos exames a que os alunos são submetidos: *o ensino é muito teórico e orientado para decorar conteúdos porque temos que nos preparar para o exame, porque temos que tirar uma boa nota no exame.* A questão dos exames foi muito focada como um elemento que intervém significativamente no funcionamento das aulas e na forma como os professores desenvolvem o currículo, com práticas de ensino tradicionais, condicionando as aprendizagens: *os professores só a falar e a explicar.* Também foi veiculado que nas disciplinas onde não existe exame, os respetivos professores são mais superficiais nas abordagens às matérias: *só que há sempre aqueles casos dos professores que, como as suas disciplinas não têm exame, eles limitam-se a dar a matéria de uma maneira muito superficial.* Contudo, os alunos consideram que os professores, de uma maneira geral, são competentes, pese embora tivessem sugerido que deveriam diversificar as metodologias de ensino, devendo estas ser mais ancoradas em situações do dia-a-dia, nas conexões com outras áreas do saber para evidenciar a aplicabilidade do que se pretende ensinar e aprender: *dizem que a música tem muita matemática, mas eu não sei nada disso.*

Ainda em relação ao ensino, os alunos evocaram que existe um grande fosso entre o ensino básico e o ensino secundário em termos de exigência e, caso o aluno não seja integrado no curso adequado, poderá levar ao abandono: *facilita-se muito no básico e depois chega-se à fase do ensino secundário e a diferença é muito grande. Além disso, se se juntar a isto o facto de não se optar pelo curso adequado, então ainda é pior.* Alguns alunos referiram mesmo que seria importante, desde o ensino básico, os alunos serem estimulados a fazer desde o início um trabalho individual mais exigente e que a escola deveria promover hábitos de estudo; *o sistema educativo é que não propicia os alunos a ganharem hábitos de estudo.* Ainda neste ponto, vários foram os alunos que referiram que as metodologias de ensino deveriam fazer um apelo ao questionamento sobre os temas em estudo: *tentar encontrar ferramentas que apelem aos alunos para que estes venham, por exemplo, para casa com perguntas para fazer para depois no dia seguinte por exemplo, ou na aula seguinte, para colocarem ao professor (...) criar espírito de iniciativa.*

Os alunos do curso de CT manifestaram que o curso não está adequado ao seu nome, pois centra-se muito na parte da ciência e muito pouco na tecnologia: *um aspeto que me surpreendeu foi quando eu escolhi o curso de ciências e tecnologias, o nome do curso é ciências e tecnologias e a componente da tecnologia não está muito presente no curso, é mais a parte da ciência.* Contudo, os alunos dos outros cursos consideraram que os cursos e as matérias se adequam ao seu propósito, pese embora o facto de o verem como muito teórico. Em relação a este assunto, os alunos do curso de LH afirmaram que deveria ser introduzida no curso a vertente prática: *a parte prática acho que é importantíssima (...) por exemplo, devíamos ter a oportunidade de ter aulas de História e Conservação, acho que era uma ideia muito interessante, História e Conservação ou técnicas museológicas de arquivo.*

Foi ainda mencionado um fator pedagógico como fator de insucesso pelos alunos, mas de extrema relevância. Tal fator reporta-se ao desconhecimento de critérios de avaliação de tarefas como ilustrado no excerto seguinte: *nos trabalhos que nos propõem às vezes há uma falta de um elemento de avaliação que não nos é dado. Por exemplo, os professores propõem-nos um trabalho e não nos dizem de maneira alguma como é que nos vão avaliar (...). Eu acho que se nos dessem esses tais critérios muito explícitos e nós lêssemos aquilo e tivéssemos a noção daquilo onde íamos ser avaliados que faríamos um trabalho muito melhor do que*

*aquele que se calhar vamos fazer e que não tem nada a ver com aquilo que o professor espera, mas também a culpa não é nossa, porque o professor não nos elucidou acerca do trabalho (CT).*

O último fator externo aos alunos e por eles mencionado como fator de insucesso prende-se com o grau de dificuldade dos conteúdos: *As disciplinas não são fáceis, não é? (CT).*

#### 4.1.7. Medidas para melhoria do sucesso e diminuição do insucesso escolares

Perante o desafio de pensar em soluções para a melhoria do sucesso escolar no ensino secundário, em todos os cursos houve entrevistados que se referiram à alteração da carga horária por a considerarem excessiva, em especial os alunos de CT e LH. Os alunos de CT em particular apontaram os programas de algumas disciplinas como demasiado extensos. Os de LH entendem que a diminuição da carga horária permitiria mais tempo para estudar em casa e seria um fator motivacional acrescido, afirmando que *a carga horária devia mesmo ser diminuída, por exemplo começar as aulas às nove e acabar às quatro.*

A sugestão mais referida nas entrevistas está relacionada com soluções que envolvem de vários modos os professores, ao proporem a organização de salas de estudo e aulas de apoio, ao sugerirem a aposta na diferenciação pedagógica e em estratégias mais centradas na aplicação prática das matérias que extravasem o confinamento da sala de aula na escolha de situações de aprendizagem. Também alunos do curso de CT aludiram à importância de haver mais exigência, nomeadamente em relação à matemática: *[havendo] exigência matemática penso que se podia perder um bocado o estereótipo que nós temos hoje em dia com a matemática ser um bicho papão.*

Ainda em relação a medidas que pudessem diminuir o insucesso, os inquiridos indicaram que seria de alterar a forma como são vistos os cursos profissionais, melhorando-os e apresentando-os como uma verdadeira alternativa aos cursos CH, pois os alunos que hoje em dia os frequentam *têm um estigma e não devia ser assim.* Na mesma ordem de ideias, indicam que seria importante reforçar a orientação vocacional dos estudantes antes do ensino secundário e adaptar o currículo às suas necessidades em função das suas opções futuras, diferenciando os programas das mesmas disciplinas consoante as áreas.

De relevar por fim que apesar de os estudantes apontarem bastantes sugestões centradas, de uma forma ou de outra, na atuação dos professores, a sua perceção é a de que eles se encontram atualmente muito sobrecarregados.

No que respeita a medidas de prevenção do insucesso escolar, os alunos afirmam serem importantes as condições físicas da escola, o ambiente e a cultura escolares, a existência de um suporte geral e de apoios específicos por parte da escola, a qualidade do corpo docente e da ação do professor, assim como a existência de um clima relacional positivo entre alunos.

As condições físicas da escola, embora referidas como importantes, são percebidas pelos alunos como subsidiárias da dimensão humana, como o seguinte excerto de um aluno de CT ilustra: *Lá está, podemos não ter uma escola nova mas não são os edifícios nem os materiais que fazem a escola, são os professores e os alunos e acho que temos o que precisamos.*

Da análise total das entrevistas dos estudantes, emerge a ideia da importância de um ambiente e cultura escolares em que exista simultaneamente apoio e suporte aos alunos e uma focalização na obtenção do sucesso e do estudo: *se a escola lhe der todas as oportunidades, se incentivar, se lhe der apoio, se lhe der materiais (...). Eu acho que aqui na escola há muito a ideia que os alunos têm que estudar, têm de estar cá e realmente há muito esta preocupação a esse nível (CT).*

Os apoios, enquanto resposta promotora de sucesso, são percebidos como devendo ser também disponibilizados para alunos com bons resultados acadêmicos como se pode observar no seguinte relato de um aluno de LH: *na questão das explicações e dos apoios sou muito mais apologista dos apoios porque os apoios são dados pelos próprios professores (...) acho que os apoios são muito importantes até mesmo para alunos que tenham... que têm bons resultados (...) muitos dos alunos que têm bons resultados também têm as suas dúvidas, não é, e acho que o apoio deveria também servir para isso.*

A qualidade do corpo docente de forma global e da ação do professor em particular é referida pela globalidade dos alunos das diferentes áreas como fator de sucesso: *de um modo geral os professores estimulam os alunos, estimulam a curiosidade dos alunos e fazem com que eles próprios se interessem pelo assunto e tirem melhores notas (CT).*

É de salientar a este respeito a percepção por parte destes jovens de uma atribuição causal do sucesso feita sempre por relação com os dois principais agentes diretamente presentes no contexto escolar, i.e., professores e alunos: *E depende realmente dos professores e do nosso empenho (AV).*

O clima relacional geral entre os alunos no contexto escolar é também entendido como potenciador de sucesso. Do discurso dos alunos a este respeito infere-se o papel crucial que a própria escola exerce, ou pode exercer, na promoção de um clima positivo entre os alunos, nomeadamente na forma como lida com problemas que eventualmente emergem: *O clima entre alunos essencialmente, porque esta escola quando tem os seus problemas, mas não existem muitos problemas, não é uma escola muito problemática e esse clima de aprendizagem entre os alunos faz com que o próprio clima, o estudo seja mais amigável (...) que não impliquem com o vizinho do lado, que não sejam rudes, não vemos exemplos de bullying na escola (CT).*

Os aspetos individuais centrados nos alunos e percebidos como fatores de insucesso prendem-se com aspetos motivacionais, volitivos e de empenho, bem como com a ausência de organização e de métodos de estudo adequados por parte dos alunos. A ausência de motivação, empenho e estudo como fatores que influenciam o insucesso é ilustrada nos excertos seguintes: *Se um aluno não quiser estudar e não quiser aprender... só aprende quem quer, por isso... se um aluno realmente não quiser estudar (...) se a escola lhe der tudo, e se o aluno realmente não quiser estudar é uma questão pessoal. A escola não pode estudar por ele... (CT); a maior parte, a razão pelo insucesso escolar, na maior parte das vezes, é mesmo a falta de estudo e de interesse que os alunos têm (LH).*

A falta de organização e de métodos de estudo é também percebida como fator de insucesso: *e se calhar acho que principalmente na minha turma, por vezes, noto que as pessoas têm muita falta de organização e não têm muitos métodos de estudo e acho que é isso que influencia um pouco as pessoas a tirar maus resultados (AV).*

Em conclusão, o discurso dos alunos apresenta pistas importantes para a melhoria de respostas promotoras do sucesso sendo extremamente interessante notar a elevada concordância entre os discursos dos alunos e o que a literatura refere como crucial na promoção do sucesso e de ambientes de aprendizagem saudáveis, positivos e inclusivos.

Os alunos apresentam uma leitura sistémica da problemática do sucesso/insucesso na medida em que referem fatores de sucesso e de insucesso centrados na escola enquanto organização e nos atores que nela estão envolvidos de uma forma mais direta, ou seja, professores e alunos.

Os alunos entrevistados estão de acordo que o alargamento da escolaridade obrigatória foi uma boa medida de combate ao abandono escolar: *com a escolaridade obrigatória não há tantos alunos a desistirem do secundário.* No entanto, propõem o aumento dos cursos profissionais uma vez que muitos alunos não se adaptam aos cursos CH, mas sempre como algo que sugerem para os outros.

## 4.2. Entrevistas aos professores (Diretores de Turma)

### 4.2.1. Fatores que influenciaram a opção pelo curso

Quando questionados sobre quais os fatores que, de uma forma geral, consideram levar os alunos a escolher um determinado curso, todos os professores referiram fatores de ordem individual, familiar, relativos a eventuais saídas profissionais futuras e, ainda, razões ligadas à oferta da escola da região em que os alunos vivem.

Nos fatores de ordem individual destacam-se os de índole vocacional, referindo que os alunos escolhem porque têm mais predisposição para determinadas áreas, pois *escolhem os cursos que acham mais adequados ao seu perfil escolar* (DT1) e *estão nos cursos mesmo porque querem* (DT7). No entanto, quase todos os docentes afirmam haver alunos que escolhem para *fugir à matemática*, evitando, assim, os cursos onde essa disciplina está presente e *optam por humanidades porque é a vertente mais fácil* (DT6). Cerca de metade dos professores, porém, afirmam que muitos alunos não sabem bem qual a área de que gostariam e é um bocadinho por exclusão de partes (DT5), referindo outros que *os alunos inscrevem-se naquele curso mas nem sabem o que aquilo é* (DT11). Por outro lado, os que se referem aos alunos de Ciências e Tecnologias consideram que alguns optam por esta ser uma área de maior abrangência de escolhas: *é a área que tem uma maior abrangência de possibilidades* (DT4); *porque, à partida, de facto é um curso bastante amplo e que tem muitas saídas* (DT5); *a ideia de vir para ciências ainda é porque é uma área em que ainda poderão possivelmente ter emprego* (DT2). Outro fator mencionado foi o de os alunos se sentirem vocacionados e já terem boas classificações nas disciplinas dessa área: *os que vão para ciências sabem muito bem o que estão ali a fazer porque têm um objetivo claro* (DT3).

Esta dimensão das saídas profissionais foi referida por todos os professores entrevistados e apresentam como razão para os estudantes estarem nestes cursos o facto de quererem seguir para cursos superiores. Alguns mencionaram em particular o curso de medicina como um dos mais ambicionados, como os seguintes excertos mostram: *a ideia deles é irem para medicina porque acham que vão ter emprego* (DT2); *há uma grande atração pelas medicinas* (DT6); *a verdade é que todos ambicionam ser médicos* (DT8).

Quanto à influência de familiares, a maioria dos diretores de turma afirma que a expectativa dos pais e mesmo alguma pressão familiar e social estão presentes no momento da escolha do curso, como mostram os excertos seguintes: *há pressão familiar para tirar um curso superior* (DT3); *tem muito a ver com pressão social e familiar* (DT6); *sabem aquilo que querem mas acabam por ser influenciados pelos pais para optar por uma determinada área* (DT7).

Os próprios amigos e colegas acabam por ter o seu peso quando os alunos não se sentem muito seguros relativamente ao futuro e à sua vocação: *vão porque o amigo vai e eles também querem ir* (DT4); *se o meu amigo escolhe aquele curso é porque se calhar é bom e tem mais saídas e também vou escolher* (DT5); *vão porque não querem perder os colegas do básico* (DT8).

No que diz respeito a condicionantes colocadas pela oferta de escola na sua região, alguns professores referem que essa não terá tido peso, uma vez que a oferta é muito variada nas suas escolas. Em contrapartida, outros diretores de turma informam que, por vezes, os alunos não têm vaga em determinados cursos (em particular no de CT) e acabam por se inscrever num curso de segunda ou terceira escolha, para não terem de mudar de escola ou mesmo de cidade, o que é um fator que pode vir a condicionar o sucesso escolar desses estudantes.

#### 4.2.2. Grau de satisfação dos alunos face ao curso e aos resultados escolares

Os professores consideram que, da sua experiência, alguns alunos estão satisfeitos, pois estão motivados e têm objetivos muito concretos, embora considerem que *há uma grande diversidade de sensibilidades* (DT4). De facto, alguns DT referem que os estudantes têm expectativas que acabam por não se concretizar, pois o curso – sendo o de CT o mais referido – é mais exigente do que estavam à espera, como ilustram os seguintes excertos: *eles nunca sabem muito bem para aquilo que vêm* (DT3); *pensavam que seria mais fácil* (DT5); *é muito mais exigente do que pensavam* (DT12); *queixam-se de que, sobretudo a nível da físico-química, não trazem preparação suficiente do básico para conseguir aguentar o nível de exigência* (DT2).

Quanto à satisfação com o rendimento, pode inferir-se que a perceção dos professores é a de que, regra geral, os alunos estão insatisfeitos com os seus resultados no 10.º ano, uns porque não se empenham, mas a maioria porque traz elevadas expectativas e depois não consegue manter o nível de classificações que obteve no ensino básico: *a minha turma vem mal preparada* (DT2); *regra geral vêm sempre com expectativas mais elevadas* (DT4); *muitos deles vêm muito fraquinhos* (DT7); *alguns pensavam que se eram alunos de 4 e 5 poderiam tirar 14 e 15 com facilidade* (DT12); *quando são confrontados com o nível de exigência do ensino secundário, essas expectativas saem goradas* (DT4). Temos ainda o caso dos alunos que trabalham para notas de excelência e que, por isso, também acabam por não se sentir completamente satisfeitos, como mostram as respostas que se seguem: *sentem que poderiam ser melhor sucedidos* (DT3); *há sempre disciplinas em que não conseguem satisfazer plenamente as expectativas* (DT4); *há sempre uma disciplina que não os satisfaz plenamente, porque se eles têm 19, querem 20* (DT4).

#### 4.2.3. Fatores de sucesso e insucesso escolares

Quanto aos fatores de sucesso/insucesso escolares, as respostas abarcaram razões de ordem individual, sociofamiliar e organizacional, sendo estes últimos os mais referidos pelos diretores de turma e, como tal, bastante valorizados por eles.

A maioria dos professores tem a perceção de que os alunos pedem ajuda quando sentem dificuldades, sobretudo os que estão mais motivados para o estudo: *Eles têm muito à vontade para se dirigirem a qualquer professor prontamente* (DT10); *Há alunos que procuram e têm facilidade em pedir ajuda* (DT4). Para os que não solicitam ajuda, encontram razões de vária ordem, seja porque já desenvolveram autonomia e não recorrem ao apoio que a escola lhes oferece, seja porque encontram ajuda através de explicações fora da escola. Existem ainda aqueles que não recorrem por serem inibidos ou por se sentirem desmotivados.

A importância dos fatores individuais para o sucesso ou insucesso escolar é, na verdade, bastante salientada pelos professores, pois a atitude dos alunos face à escola, o interesse, o gosto, a motivação ou os hábitos de estudo são direta ou indiretamente mencionados por todos os docentes entrevistados.

Os fatores sociofamiliares são também considerados pelos DT como muito importantes no sucesso ou insucesso dos alunos, como mostram os seguintes excertos dos discursos dos professores: *tem muito a ver com a base socioeconómica* (DT1); *existe uma relação direta entre sucesso/insucesso académico e nível socioeconómico dos alunos* (DT1). Assim, os casos de sucesso estão ligados a acompanhamento, apoio, colaboração e interesse por parte dos pais/ encarregados de educação: *se tiverem os pais a apoiar e a insistir com as recomendações que os professores dão, a possibilidade de sucesso é muito maior* (DT7);

*o aluno dá mais valor à escola porque os pais também dão valor à escola (DT3); aqueles alunos que têm acompanhamento em casa, tendencialmente têm melhor aproveitamento (DT10); não podemos dissociar os bons resultados que alguns alunos conseguem alcançar do contexto familiar em que eles estão inseridos (DT8). Os casos de insucesso estão ligados, nesta dimensão, a situações de desemprego e a falta de condições económicas: tenho vários casos de alunos em que o pai e a mãe estão desempregados e isso acaba por se refletir no rendimento dele, vêm mais nervosos e têm dificuldade em se concentrar (DT2); deparamo-nos com casos de alunos que vêm para a escola sem tomar o pequeno-almoço (DT10); tenho conhecimento de muitos casos em que os alunos não prosseguiram por dificuldades económicas (DT10).*

No que se refere à dimensão mais ligada a aspetos organizativos, a maioria dos DT tem a perceção de que, em termos de conteúdos e de funcionamento destes cursos, seriam necessárias algumas adequações, nomeadamente ao nível da relação tempo/extensão dos programas e de encaminhamento de alunos para outras vias mais adequadas ao seu perfil: *a extensão dos programas podia ser menor (DT11); há pouco tempo (DT1, DT12); o aluno é que está desadequado àquele curso (DT11); há alunos que realmente não têm perfil para o prosseguimento de estudos (DT10); os alunos seriam reencaminhados para outro tipo de ensino, o ensino profissional (DT3). Este último tipo de sugestão é mais presente nos professores que se referem às turmas de CT: se o objetivo é a escolaridade obrigatória, haverá outras vias que não os cursos de Ciências e Tecnologias (DT7).*

Os docentes também se referem ao número de alunos por cada turma, situação que sugerem como um fator que necessita de mudança, se queremos aumentar as taxas de sucesso escolar dos alunos em escolaridade obrigatória.

A diminuição do número de alunos por turma e da extensão dos programas permitiriam, no seu entender, um ensino mais prático, uma maior diversificação de estratégias na sala de aula, um trabalho diferenciado com os estudantes e a melhoria da comunicação professor-aluno, assim como a possibilidade de articulação e trabalho colaborativo entre os docentes. Para além disso, apostam na continuação das aulas de apoio e numa organização da escola que crie condições para o trabalho com os alunos fora do tempo da sala de aula, como mostra o seguinte testemunho: *lógicas de ação na escola que estejam para além dos seus tempos curriculares e das lógicas programáticas curriculares estritas, dadas dentro da sala de aula (DT1).*

Vários professores referem ainda a necessidade de uma devida orientação vocacional antes do 10.º ano e ainda durante esse ano, de modo a que os jovens tenham mais possibilidades de fazerem escolhas mais conscientes e tenham conhecimento de percursos alternativos de formação, já previstos, e que podem passar pela via profissionalizante.

Quanto à diminuição do abandono escolar, os DT referem que consideram que o abandono escolar é residual, no que lhes tem sido dado a conhecer até agora. Quanto a soluções, as apontadas não são muito diferentes das referidas para a melhoria do sucesso escolar, como se pode compreender. Assim, apontam-se as seguintes estratégias: *tornar a escola num espaço vivo, estimulante no ponto de vista intelectual, no ponto de vista cultural (DT1); mais abertas as possibilidades organizativas da escola em termos de tempo (DT1); turmas mais pequenas (DT2, DT3, DT5, DT9, DT10); os professores terem mais horas de apoio inseridas no horário (DT2); haver mais professores (DT1, DT2).*

Quanto à questão relativa à qualidade da oferta educativa das escolas para o futuro dos jovens portugueses, os professores que se pronunciaram consideram que temos no país uma oferta de boa qualidade, sobretudo por que é vasta e diversificada: *a oferta educativa pública portuguesa tem sido boa, globalmente (DT1); a escola pública em Portugal criou as melhores gerações de formandos jovens (...)* respondeu às necessidades educativas do país (DT1).

A pergunta sobre se as mudanças nos planos de estudos dos cursos CH têm permitido melhores aprendizagens por parte dos alunos não despoletou respostas muito produtivas. A maioria refere que não alterou em nada, sendo apenas apontados os casos concretos do Português, cujo aumento do número de horas semanais foi considerado fundamental por um dos DT, e da Matemática, cujas alterações realizadas não têm, na sua opinião, correspondido a melhorias.

E no que diz respeito ao desenvolvimento de novas capacidades e competências nos novos planos de estudos, as respostas também foram muito genéricas, salientando que houve melhoria, com mais aulas práticas nas disciplinas de ciências e mais horas a Matemática. Um dos professores (DT1), no entanto, foi muito crítico: *as alterações curriculares, as alterações organizativas das escolas (...) têm impedido a autonomia pedagógica dos professores (...) e a sua autonomia profissional, impedindo-os de ir mais longe no trabalho com os seus alunos. E, portanto, voltámos a regredir do ponto de vista pedagógico e do ponto de vista técnico; (...) está-se a pedir aos professores e aos alunos que estudem numa lógica puramente instrumental... numa lógica de responder a objetivos que são definidos para exames (...); o que está a ocorrer neste momento é um enviesamento daquilo que são os objetivos máximos ou mínimos de um projeto educativo, qualquer que ele seja, que é formar os jovens para poderem, livre e conscientemente, assumir as suas responsabilidades profissionais e cívicas. E o que se está a fazer é exatamente o contrário: é formar os jovens numa lógica puramente instrumental.*

Colocados perante a questão de indicarem se os currículos dos cursos CH necessitam de alteração, embora alguns tenham manifestado que não se deve mexer nestes cursos, a maioria opinou de forma tendencialmente positiva, com indicações, mais uma vez, de diminuição da extensão de alguns programas e apontando mudanças, nomeadamente na área das línguas e humanidades: *o programa de Português é muito extenso (DT2); poderiam ser escolhidas obras de escritores mais atuais (DT5); há um défice muito grande ao nível do estudo de línguas estrangeiras no ensino secundário (DT6); as línguas deviam estar reforçadas (DT10).*

Os professores identificaram vários fatores de sucesso/insucesso escolar dos alunos. Assim, foram referidos elementos ligados ao aluno, como os que se elencam: atitude, interesse, motivação, gosto, estudo, concentração, objetivos, trabalho e apoio familiar. Foram também referidos fatores de tipo organizativo, como a existência de aulas de apoio, maior autonomia da escola para gerir as horas curriculares e não curriculares dos professores e o número de alunos por turma. No que diz respeito aos próprios docentes, também surgiu a importância da competência dos próprios professores como um fator importante de sucesso, assim como a vantagem do trabalho colaborativo na escola.

As medidas que poderiam beneficiar mais os alunos prendem-se com as ideias já defendidas atrás, ou seja, diminuir a extensão dos programas e o tamanho das turmas. Também se retoma aqui a importância de reforçar a componente prática do currículo e a disponibilidade de atividades culturais dentro da escola: *uma escola que tenha uma amplitude de trabalho curricular, capacidade de criar programas abertos, com atividades culturais (DT1) e não uma lógica de burocracia e de fechamento dos professores dentro das salas de aula (DT1). O tempo é considerado um fator-chave: se os professores tiverem mais tempo para os alunos, dar-lhes-ão melhores respostas (DT1); tempo para a prática da oralidade (DT10).*

No que tem a ver com o processo de inclusão escolar dos alunos, os DT respondem tendo por base os alunos com necessidades educativas especiais. Assim, uns manifestam que deveria haver adequação curricular, outros não, e outros afirmam que têm dúvidas. Um dos DT refere que tem tudo a ver com uma boa orientação vocacional, *o problema está todo na escolha que eles fazem quando saem do 9.º ano, esses alunos deviam ter uma orientação no sentido de fazer uma escolha certa (DT11).*

As soluções adotadas pelas escolas para ajudar os alunos com dificuldades passam muito pela organização de horas e espaços para apoio, a saber: *temos um horário do professor, que é livre, e em que qualquer aluno pode consultar o professor naquela hora (DT3); temos um gabinete de apoio ao aluno, onde tem o apoio de um professor e apoios específicos, uma orientação que precise de ter com o psicólogo (DT3); temos sempre apoios que funcionam desde o início de ano letivo (DT5); na biblioteca, para além de um espaço de estudo, temos sempre lá professores (DT5); comunicamos com eles através de correio eletrónico (DT10).*

O papel do diretor de turma na orientação e sobretudo na reorientação dos alunos na escolha dos cursos foi salientado da forma como os excertos seguintes ilustram: *reorientar e ajudar também faz parte das nossas funções (DT3); no início conseguem detetar-se alguns casos, mudam com a intervenção do DT que depois fala com os pais (DT7); o DT pode eventualmente aconselhar e muitas vezes é procurado nesse sentido ao longo do ano (DT10).*

Para finalizar, os docentes fizeram referência aos cursos profissionais, apesar de o foco da entrevista se centrar nos CH. Assim, alguns deram conta do preconceito que ainda impera sobre este tipo de cursos, do seguinte modo: *eu sinto que os pais têm preconceito em relação ao profissional (DT11); muitos ainda consideram desqualificante ir para um curso profissional (DT12); há um pouco a perceção de alguma desvalorização do ensino profissional por parte das famílias e obviamente dos alunos (DT9); ainda hoje na escola percebe-se que os cursos profissionais parece que são para aqueles burrinhos, os que não conseguem fazer os outros (DT). No entanto, outros deixaram testemunhos de outra natureza: a via profissional para alguns parece ser uma saída e uma forma também de readquirir a autoconfiança e a autoestima (DT8); este ano mudaram muitos de Ciências e Tecnologias para cursos profissionais (DT7).*

### **4.3. Entrevistas aos diretores de escola/agrupamento**

#### **4.3.1. Fatores que influenciaram a opção pelo curso**

Quanto aos fatores que influenciaram a escolha do curso CH pelo qual os alunos optaram, os diretores afirmaram que são de diversa ordem: individuais, familiares e saídas profissionais. Os fatores de ordem individual relacionam-se, essencialmente, com a vontade de prosseguimento de estudos e com o facto de manter os amigos, como os seguintes excertos ilustram: *Naturalmente a vontade de prosseguirem o ensino universitário (D1); Os alunos dos nonos anos são altamente influenciáveis – os catorze, quinze anos – pelo grupo turma, essencialmente o grupo de amigos é fundamental para a sua continuação no ensino secundário. Aliás, eles quando chegam à escola querem mesmo saber se a turma ficou junta, se o grupo de amigos ficou junto (D3). Trata-se de um fator de grande expressão na voz dos diretores, pese embora os de ordem familiar e saídas profissionais, relacionados um com o outro, também sejam apontados como bastante influentes na decisão. Neste caso os encarregados de educação exercem alguma pressão nos seus educandos uma vez que consideram que os cursos CH permitem a opção por um maior leque de cursos universitários aumentando o espectro das saídas profissionais, como mostram os trechos das entrevistas que se seguem: há também aqui uma situação que é uma pressão por parte dos pais em termos de orientação, que é legítima, é lógico, muitas das vezes até contrariado pela opinião ou pela apetência que os próprios alunos têm... (D2); Porque os pais acabam por privilegiar as formações que eventualmente tenham uma maior empregabilidade. Por isso acaba por ter de se considerar sempre que a seleção dos alunos, mesmo influenciada pelos amigos, acabará por ser determinante, em termos da escolha, a escolha dos pais, também por causa das saídas profissionais (D7).*

Alguns diretores também se referiram à oferta formativa da escola sob dois pontos de vista:

- a) A qualidade dessa oferta e que tem de ser gerida em função dos recursos disponíveis da escola e dos interesses dos alunos: *A oferta naturalmente tem muito a ver com a sobrevivência da escola, tem efetivamente de ter uma oferta diversificada, mas essa oferta não pode ser uma oferta feita de uma forma atabalhoada, não pensada, não estruturada. Essa oferta, segundo a minha perspectiva, deve basear-se em dois pontos principais. Primeiro, deve estar assente nos recursos humanos, nomeadamente a formação dos professores que tem nos quadros, porque isso é logo uma garantia de não estar a precisar de recorrer a estruturas externas à escola e ela própria alimentar-se com os seus próprios recursos humanos. Por outro lado, e esse para mim é aquele que é o fundamental, é no fazer toda uma pesquisa pormenorizada dos interesses e das capacidades e competências que os alunos têm e, obviamente, que isso é um estudo que deve ser feito ao longo de um ano, havendo estruturas de acompanhamento pelo gabinete de psicologia e de orientação (D5);*
- b) O estigma social relativamente aos cursos profissionais, em que muitos alunos optam pelos cursos CH mas que, efetivamente, não têm o perfil mais adequado: *Há o registo antigo, que existia no nosso tempo, do liceu e da escola técnica; esta representação, as famílias ainda as têm e, portanto, no liceu eram aqueles que iam para a universidade e a escola técnica eram os que, quando muito, chegariam ao politécnico de então, que eram os estudos comerciais e industriais; e esta representação, este paradigma, foi transcrito para a realidade dos científico-humanísticos com os profissionais e é essa a diferença, a nível de secundário, quer queiramos quer não (D6).*

É veiculado pelos diretores, contudo, que a maioria dos alunos é muito jovem e não tem maturidade suficiente para optar pelos cursos de forma sustentada: *Mas ainda são muito jovens e muitos deles não têm muito consolidado ainda o que é que querem fazer, o que é que querem seguir no futuro (D4); eles são muito novos, com pouca maturidade, e os serviços de acompanhamento vocacional são muito escassos para o número de alunos envolvidos. Não é um trabalho aprofundado (D7).*

#### 4.3.2. Grau de satisfação com o curso e com o rendimento académico

Do ponto de vista dos diretores é dentro dos CH que existem mais mudanças de curso, o que parece significar alguma insatisfação com as opções tomadas inicialmente: *Eu não sei muito bem se eles gostam, eu desconfio que eles gostem, haverá talvez alguns alunos que gostam, há outros que pura e simplesmente escolhem por exemplo dentro da área das ciências e tecnologias (...) Porque a matemática, a biologia, e a química são aquelas que oferecem um leque maior em termos de oportunidade até de cursos universitários e logo uma maior saída, por isso eu não acredito que eles gostem claramente (D7).* Os dois últimos aspetos, focados anteriormente, são os principais causadores das mudanças de curso. Contudo, o número de mudanças não é significativo: *Querem mudar porque o curso não corresponde às expectativas, muitas vezes continuam nos científico-humanísticos. Mudam por exemplo de Ciências para Economia ou de Economia para Humanidades, mas não são muito significativas essas mudanças (D4).*

Em relação ao rendimento académico dos alunos de cursos CH, a maioria dos diretores considera que os alunos não estão satisfeitos com os seus resultados académicos, como se pode constatar nas seguintes afirmações – em que há referência à grande diferença em relação ao ensino básico (nível de exigência e organização): *Quando nós passamos de um ensino básico obrigatório para o ensino secundário, há um fosso muito grande em termos de exigência que os alunos muitas vezes não conseguem acompanhar. Os conteúdos programáticos são diferentes, o que tem a ver com a organização curricular basicamente. Eles têm muitas disciplinas no básico, acabam por saber muito pouco de cada uma e em termos de hábitos de trabalho*

*também têm poucos hábitos de trabalho. (D1); os alunos não estão satisfeitos com os seus resultados, porque inclusivamente há aqui um outro paradigma que eu acho que tem de mudar: não acredito na bondade ou na eficácia da forma como se está a ter acesso ao ensino superior. Esta forma, de serem os resultados académicos dos últimos anos do ensino secundário, eu acho que é uma falácia porque leva a transformar muito os alunos nos cãesinhos de Pavlov, que é estímulo-resposta, são treinados para conseguirem determinado tipo de resultados ao nível das disciplinas, que lhes vão dar ingresso ao nível do ensino superior. Quer dizer, não quero que se ponham de lado os resultados que se obterão no ensino secundário não, mas é em complementaridade com situações do género de entrevistas, de testes de enquadramento profissional ou pré-profissional, em que no fundo eles tenham a perceção daquilo que vão fazer no curso universitário a que se vão propor e, a partir daí, haver um fator de ponderação entre nota do ensino secundário e essa avaliação (D6).*

Outros afirmam, claramente, que os alunos estão satisfeitos com os resultados académicos que estão a obter em função dos indicadores gerais sobre o assunto relativamente à escola: *Sim, globalmente, (...) e comparando em termos de resultados dos anos anteriores (...)* A escola tem alguns resultados positivos, *globalmente os resultados são positivos (D5).*

#### **4.3.3. Fatores de sucesso/insucesso**

Do ponto de vista dos diretores, os alunos do 10.º ano dos cursos CH têm facilidade em solicitar esclarecimentos aos professores para ultrapassarem dificuldades. No entanto, esta questão da iniciativa dos alunos não é independente das condições que a escola proporciona para facilitar o acompanhamento dos alunos, as aulas de apoio: *Nós temos aqui implementado na escola uma rede de aulas de apoio muito consistente, que vai desde as oito e meia da manhã até às seis e meia, portanto um horário alargado. Nós informamos sempre os alunos e os Encarregados de Educação dessas aulas de apoio. Agora quem é que as frequenta? São de facto os melhores alunos. Os maus alunos frequentam-nas, sim senhora, obrigados, e muitas vezes não correspondem, não querem lá estar. Temos aulas de apoio, os professores têm no seu horário, na componente letiva ou na componente não letiva aulas de apoio, é um horário que está afixado, têm de o cumprir e os alunos sentem-se à vontade para ir (D1); a escola apostou muito no apoio, no reforço de todas as disciplinas da componente, até no português, matemática, físico-química, biologia ou história, na parte das línguas e humanidades, que são disciplinas bienais, tem reforço sistemático aos alunos, portanto todas as tardes de quarta-feira os professores têm a componente das suas horas de componente não-letiva usadas para esse apoio de estudo, ou apoio tutorial (D5).*

Contudo, as condições socioeconómicas das famílias dos alunos também têm uma influência significativa no acompanhamento dos seus educandos. Os diretores afirmam que são as famílias dos alunos da classe média e média-alta que proporcionam mais e melhores apoios fora da escola com o objetivo de promover o sucesso dos seus educandos. Há uma referência recorrente ao mercado das explicações como uma dessas formas de apoio: *são completamente determinantes desde o suporte familiar ao nível dos recursos materiais, quer de livros, quer recursos à internet, o próprio espírito familiar de valorizar a escola e o percurso académico dos alunos e a progressão deles ao longo da sua escolaridade, até à situação de lhes poderem dar acesso a recursos complementares ao nível das línguas, acesso a explicações (...) até efetivamente a todo o acompanhamento afetivo e o apoio e a motivação que é dada pelas famílias, que há famílias efetivamente que têm um papel determinante no processo académico dos seus filhos (D5); Muitas vezes, preferem as explicações (...) vive-se muito à base das explicações, mas são as famílias com melhores condições que podem proporcionar este tipo de apoio (D4).*

Outros diretores, embora não referenciando este tipo de apoio complementar, asseguram que as questões sociais e familiares são determinantes no sucesso/insucesso dos alunos. É referido que são as famílias da classe média e média-alta que mais valorizam a escola e que mais acompanham os educandos através da figura do diretor de turma: *Nós verificamos que, regra geral, nas classes sociais médias e médias altas, são os alunos que têm melhor sucesso. São os alunos que também têm mais apoio, têm mais acompanhamento, são os pais que mais vêm à escola falar com o diretor de turma. As situações de desemprego, as situações de emigração estão a sentir-se cada vez mais na escola. Nós, há dez anos quando eu entrei para a direção, tínhamos cinquenta alunos subsidiados, nós agora temos seiscentos e cinquenta. Portanto, foi um aumento exponencial terrível, em termos de condições socioeconómicas e familiares. Temos também cada vez mais famílias monoparentais, o que implica uma quebra de rendimentos brutal (D1).* Um outro depoimento, também ele relacionando as condições socioeconómicas da família com o sucesso académico, aponta o acesso à cultura como um aspeto importante no sucesso académico: *Eu acho que elas são determinantes. Um aluno que tem um bom suporte familiar, em termos de família, de nível social e económico, em termos culturais, é naturalmente um aluno que tem mais facilidade, pelo menos por ter tido acesso a um maior número de coisas (D6).*

Foram também abordadas questões organizacionais que pudessem prevenir o insucesso e o abandono escolar. Em relação ao abandono escolar, os diretores afirmaram que este é muito residual e não tem expressão no ensino secundário: *Portanto, nós temos sempre um número mesmo muito, muito residual de abandono escolar (D1); aqui na escola não temos abandono escolar (D2).* No entanto, alguns diretores alertaram para a incongruência que existe entre a obrigatoriedade da escolaridade até aos 18 anos e o facto de as pessoas poderem ser integradas no mercado de trabalho a partir dos 16 anos: *Também não sei como é que conseguirão resolver isto, acho que ainda não está resolvido, os alunos a partir dos dezasseis anos podem começar a trabalhar, e a conjugação destas leis, do mercado de trabalho e da escolaridade obrigatória? (D4).*

No respeitante a medidas organizacionais de prevenção do insucesso, os diretores apresentam várias alternativas, das quais algumas já estão a ser implementadas:

- a) Flexibilização da oferta formativa, mais alargada e de qualidade, em particular com cursos vocacionados para o mercado de trabalho, os ditos profissionais: *Eu acho que deveria haver uma oferta formativa mais alargada, não é uma oferta formativa facilitista, tipo os cursos de aprendizagem ao longo da vida, que são dados nas escolas privadas. Portanto, acho que deveria haver claramente outras ofertas formativas, de qualidade... A promover a equidade entre os miúdos (D1); Há oferta de muita qualidade e deve ser mais alargada. Por exemplo, eu tenho uma experiência-piloto (...) de uma articulação com um projeto de uma câmara municipal com uma empresa de restauração (...) ao nível dos cursos de educação e formação de cozinha, eles irem fazer os estágios em contexto de trabalho nas lojas aqui na restauração (...). Tratou-se de uma experiência muito gratificante e a maior parte desses alunos foram absorvidos por essa empresa ou por outras do mesmo ramo (D6).*
- b) Sistemas de aulas de apoio e acompanhamento dos alunos, como já referido, e que implica gestão de horários da componente letiva e não letiva dos professores. Mas os diretores reclamam que o crédito horário é muito reduzido o que dificulta muito a sua implementação: *Em termos de medidas, particularmente o apoio, as escolas terem disponibilidade em termos de crédito horário, ou de professores afetos a esse apoio, e depois ter espaço físico, como é lógico, que a grande maioria das escolas tem (D2).*
- c) Trabalho colaborativo entre professores na organização do ensino, aprendizagem e avaliação: *A nossa realidade aqui é o trabalho muito em equipa e os departamentos têm de trabalhar (...) mesmo*

*em conjunto, penso que este trabalho em equipa (...) tem resultado bastante bem (D4); este trabalho colaborativo dos professores nos grupos veio fazer com que o que se ensina é bastante articulado (D5).*

- d) *Relacionado com a organização curricular, mas com referência à carga horária e ao número de disciplinas excessivos: acho que há um elevado núcleo de disciplinas (D1); a primeira alteração teria de passar obrigatoriamente por uma reorganização dos currícula, considerando que estes meninos têm uma carga horária excessiva, têm um número de disciplinas excessivo, o que não lhes permite dedicarem-se minimamente a nenhuma delas (D7).*
- e) *Investimento social na valorização da escola pública: De uma maneira geral a escola pública, que é a escola a que todos podem ter acesso, tem um ensino de qualidade. Mas há um trabalho de fundo que tem de ser feito, que é na valorização social da escola, na importância da escola, no papel da escola pública na formação dos cidadãos (D5); a educação dos pais até no sentido da valorização da escola é essencial (D7).*
- f) *Dificuldade das direções das escolas em manter um corpo docente altamente motivado devido à situação socioeconómica do país: Todos estes cortes salariais, a forma como os professores e a profissão docente é tratada são grandes entraves para solicitar mais aos professores (D2); Eu tenho a sorte de ter um corpo docente bastante exigente com o seu próprio desempenho, mas não se torna fácil a um diretor fazer mais exigências em função de todo este contexto socioeconómico em que vivemos (D4).*

#### **4.3.4. Reajustamentos dos planos de estudos dos cursos CH**

Quanto ao reajustamento efetuado nos planos de estudos dos cursos CH e a sua consequência na qualidade da oferta formativa, os diretores são muito críticos em relação a tal, pois consideram que esse reajustamento apenas passou pela redução da carga horária em algumas disciplinas: *As mudanças dos planos curriculares dos cursos estão muito mais destinadas a poupar recursos, nomeadamente, reduzir o número de horas, do que propriamente com os conteúdos programáticos (D1).* Esta redução, efetuada deste modo, põe em causa a qualidade da formação, no seu ponto de vista: *As alterações não são significativas (...) poderia haver ali um outro equilíbrio relativamente às disciplinas (D2); nós também podemos dizer aos alunos e dar todos os conteúdos programáticos. Está dado, sumariamos. Agora se eles aprenderam ou não, aí é lá com eles. Não podemos fazer isso não é? Portanto, não me parece que tenha havido esse cuidado (D1).*

A qualidade da oferta formativa também passa pelo tempo que os professores têm para implementar um determinado programa, uma vez que se alteraram cargas horárias mas mantiveram-se os programas das disciplinas. Este depoimento ilustra esta mesma situação: *Efetivamente com a perda dos cento e quinze minutos no 12.º ano é impossível cumprir o programa, é evidente que não há exame, mas tira algumas competências que os alunos adquiririam em alguns conceitos, em algumas áreas, que pode ter efeitos no acesso à faculdade no primeiro ano, numa disciplina de química; e penso que esta aposta de retirar um bloco de cento e quinze minutos às disciplinas de opção do 12.º, e não estou só a falar nas ciências e tecnologias mas também nas línguas e humanidades onde o problema também se põe, não tem efeitos benéficos em termos de aprendizagem e em termos de aprendizagem para o futuro (D5).* Um outro diretor refere que quando se altera a carga horária de uma disciplina isso terá, obrigatoriamente, que levar a alterações do programa dessa mesma disciplina: *Pois, quando se fala em cargas horárias temos de falar na extensão dos programas e o que se pretende desenvolver com essa carga horária: Um programa não é apenas conteúdos, existem competências associadas que é preciso desenvolver e que devem fazer parte do programa. E a este nível não*

*aconteceu rigorosamente nada de significativo. Ou seja, há conteúdos concretos que têm de ser trabalhados, que são tantos que para desenvolver capacidades ou competências nós acabamos por não ter tempo (D7).*

#### 4.3.5. Adequação do currículo dos cursos de CH

Face à redução da carga horária, os diretores são perentórios em afirmar da necessidade de uma grande reformulação dos programas e até se repensar o número de disciplinas dos planos de estudos: *Se continuam a reduzir as horas qual é o sentido de nós termos o mesmo plano curricular, os mesmos conteúdos programáticos na Filosofia, no Inglês? Qual é o sentido de termos exatamente o mesmo plano curricular na Psicologia B, na Geografia C, nas disciplinas em que nós queremos que os nossos alunos saiam do ensino secundário com uma abordagem e com algumas ferramentas para o ensino superior, se continuarmos a reduzir o número de horas com o mesmo plano? (D1).* O seguinte depoimento também reflete a referida necessidade de adequação: *Cortou-se só na carga horária das disciplinas e não se adaptou os currículos aos programas (...); era melhor, portanto, se tivéssemos centrado o programa naquilo que era mais significativo e simultaneamente cortar a carga horária (D5).* Não deixa de ser curiosa a proposta de organização do ano escolar em dois semestres em vez de três períodos: *Uma das questões que se fala frequentemente nas reuniões de diretores, daquelas reflexões que se fazem e das conversas que se fazem no dia-a-dia, há um aspeto que eu também acho que era importante considerar, que era reformularmos também a divisão em períodos. Acho que, neste momento a fase em que estamos a viver, não faz sentido termos três períodos, eu penso que dois semestres, se a divisão fosse semestral era muito mais fácil de gerir a nível de escola, porque assim obriga-nos a uma sobrecarga de trabalho, também no final do ano, no encerramento do ano, o arranque do próximo (D5).*

A necessidade de reformulação dos programas é crucial em função da sua carga horária para permitir que os professores tenham a oportunidade de optar por práticas letivas não exclusivamente centradas nos conteúdos e que a componente prática possa ser reforçada: *Eu acho que é extremamente importante que tenhamos uma componente prática grande que é uma grande mais-valia para os alunos, e essa componente prática com todas as condições (D5).* Por outro lado, também alguns diretores defendem que deveria haver uma concentração em disciplinas estruturantes de cada curso em detrimento de formações muito generalistas: *Eu acho que a concentração em disciplinas estruturantes seria determinante. Porque a dispersão destes alunos em relação ao que seria ou que é o seu tempo útil em termos de trabalho é muito grande (...) acho que haveria de facto uma grande vantagem em reduzir claramente o número de disciplinas (D7).*

No respeitante aos fatores e propostas concretas para a redução do insucesso escolar e possível abandono escolar, para além daquelas que já foram veiculadas, os diretores apontaram que será necessário investir muito na motivação de alunos e de professores. A motivação dos alunos poderá passar por maior flexibilização da oferta formativa, através de cursos profissionais, reestruturação dos planos de estudos e dos programas das disciplinas desses planos com uma componente prática mais vincada, como já foi referido, e turmas um pouco mais pequenas: *recebemos alguns meninos de outras zonas e, com esta crise, muitos alunos vêm de colégios privados, por um lado orgulha-nos a confiança depositada, mas não deixa de ser motivo de preocupação a dimensão das turmas (D4).* Em relação aos professores, será necessário criar condições para ter uma classe docente motivada (sistema de graduação, estabilidade profissional): *neste momento, a grande preocupação ou desmotivação dos professores tem a ver com um coisa muito simples que é com o emprego, é saber se daqui a um ano, ou dois, ou três anos se ainda está na mesma escola ou no desemprego (D2)* A formação profissional é outro tema que foi veiculado pelos diretores, sobretudo na aposta de uma formação contínua de qualidade e gratuita: *Resolve-se com a formação de professores (...); as ações terem de ser gratuitas e de ser dadas pelo Ministério da Educação;*

é inadmissível o professor ter de pagar cento e cinquenta euros, ou duzentos euros e ter de se deslocar vinte ou trinta quilómetros (D2). Existe uma forte crítica ao modelo de formação contínua, onde se nota a falta de eficácia do mesmo como se pode constatar pelo seguinte depoimento: *Esta rede de centros de formação foi montada, teoricamente era para os professores terem as ações de formação, para ir ao encontro das necessidades. Pura e simplesmente não existe (D5)*. Os diretores também se pronunciaram sobre uma avaliação de desempenho dos docentes que, efetivamente, contribua para o desenvolvimento profissional dos professores *Toda a turbulência que existiu à volta da avaliação de desempenho docente em nada contribuiu para a imagem da classe docente. Considero que o processo foi muito mal conduzido, por um lado, e, por outro, não se vê qual o verdadeiro contributo dessa avaliação para o desenvolvimento profissional dos professores. É claro que a avaliação também deverá identificar os melhores e com consequências na progressão na carreira, com efeitos remuneratórios, mas a progressão, neste momento é uma miragem. Do meu ponto de vista, o contributo para o desenvolvimento profissional tem de ser um aspeto crucial em qualquer que seja o modelo (D4)*.

Também se tentou saber a perspetiva dos diretores sobre o impacto da reestruturação do currículo do secundário no respeitante à inclusão/exclusão dos alunos. De uma maneira geral, consideram que as medidas tomadas até ao momento poderão ter um efeito positivo em termos de inclusão. Contudo, apontam aspetos para melhorar esta faceta da inclusão, para além da obrigatoriedade do ensino até aos 18 anos, como os a seguir elencados:

- a) *Alterações nos currículos: Filosofia, Inglês são dois casos muito claros sobre isso. A própria Matemática também. Portanto, são dois casos que se nós pudéssemos fazer algumas alterações nos currículos acho que isso iria melhorar substancialmente a vontade dos alunos de continuarem na sala de aulas (D1); A partir do momento em que o currículo estiver devidamente adequado àquilo que são as necessidades, obrigatoriamente, pelo menos em termos teóricos, a inclusão acabará por ser uma consequência quase natural. Por isso, a partir do momento em que a escola contribua para o real e efetivo conhecimento e o desenvolvimento das capacidades do aluno, ele obrigatoriamente vai tirar daí proveito (D6);*
- b) *A flexibilidade da oferta formativa: Penso que contribui para a inclusão, de alguma forma sim. Agora, eles têm de ter alguma vontade mas como digo há sempre a alternativa que é a vertente profissional (D4);*
- c) *A formação de professores: Acho que é fundamental, lá está, é o tal ser consequente naquilo que se ensina e naquilo que se aprende e a formação dos professores é fundamental (D6);*
- d) *Um sistema eficiente de apoio às aprendizagens dos alunos: fazer uso da bolsa de professores que temos para nos permitir de facto dar apoio aos alunos que dele necessitem, nomeadamente com aulas suplementares, com preparação para os exames, grupos de apoio, com salas de trabalho (D7).*

Ainda em relação às perspetivas dos diretores em relação ao alargamento, quase todos os diretores asseguraram que o número de alunos nos cursos de CH não aumentou em consequência da decisão do alargamento da escolaridade obrigatória: *Continuamos com o mesmo número de alunos que nós tínhamos, sempre tivemos muitos (D1)*.

## 4.4. Entrevistas aos pais

### 4.4.1. Fatores que influenciaram a opção dos alunos pelo curso

Quando questionados sobre quais os fatores que, de uma forma geral, consideram levar os seus filhos a escolher um determinado curso, os pais referiram sobretudo fatores de ordem individual, de influência familiar e relativos às possíveis saídas profissionais.

Os de ordem individual dizem respeito sobretudo a aspetos vocacionais e de gosto ou características pessoais: *começa por haver alguma vocação (P6); penso que foi uma decisão mesmo da aptidão (P7); eu quero acreditar que seja pelas suas apetências (P2); eu acho que é mesmo porque é aquilo que eles gostam (P2); o gosto pelos cursos (P3); escolhem sempre em função daquilo que lhes parece que é o melhor para eles (P4); a própria personalidade do aluno (P6)*. Alguns consideram fatores ligados a dificuldades na tomada de decisão na escolha do curso: *penso que eles não têm bem ainda a noção (P7); eles vão para as ciências e tecnologias, uns com vocação, mas muito porque não sabem por onde escolher (P1); há uma grande indecisão, um grande desconhecimento (P1)*.

Quanto às influências familiares na altura de escolher o curso, os pais confessam que alguma pressão a família acaba por exercer, seja pelo próprio exemplo e carreira profissional dos pais, seja por aconselhamento: *as tradições familiares têm sempre um peso grande (P1); os pais quase que definem a carreira dos filhos, ou pelo menos tentam inculcar (P4); alguns seguem os pais (P4); digamos que será uma repetição da minha carreira (P5); admito que há alguma influência dos pais ou daqueles mais próximos (P6); talvez um pouco por minha influência (P7)*. Um dos pais considera que em algumas famílias, a pressão é a de encaminharem os filhos para o ensino secundário, mais por que não existem empregos no momento atual: *os pais entre ter os meninos em casa ou trazê-los para a escola preferem que eles venham para a escola, se fosse como era antigamente, aqui há vinte ou trinta anos que até se oferecia emprego a partir dos quinze anos com muita facilidade, é evidente que eles não queriam ir para a escola porque iam para as fábricas (P1)*.

Também surgem razões de opção pelos cursos ligadas à prossecução de estudos, às saídas que podem permitir e mesmo ligadas ao prestígio de que alguns cursos são detentores, sobretudo no que se refere a Ciências e Tecnologia: *têm mais prestígio (...) escolar (P1); eles vão mais para as ciências e tecnologias, que são mais valorizadas (P1); os melhores alunos querem todos ir para medicina (P1); pelo desejo de vir a exercer uma profissão nessa área (P2); escolhem agora pelo mercado de trabalho, cada vez mais (P4)*. Em contrapartida, alguns consideram que não é assim: *Não [não foram pensadas as saídas profissionais] (P5); alunos desta idade do décimo ano ou do nono ano quando eles têm de fazer a primeira opção não têm minimamente consciência das saídas profissionais (P6); penso que isso não é importante para eles (P6)*.

### 4.4.2. Expectativas dos alunos face ao curso, percurso e resultados escolares

Quanto às expectativas à entrada do ensino secundário, foram colocadas questões relativas ao curso e ao percurso escolar e profissional. Em relação ao curso, os pais manifestaram-se de forma discordante, uns dizendo que os jovens têm expectativas elevadas e outros nem tanto: *são boas, ele tem sido um bom aluno, trabalha bastante e eu acho que ele já se nota que está um bocadinho preocupado com o futuro (P2); têm expectativas bastante elevadas, são bons alunos, regra geral são muito bons alunos, querem tirar muito boas notas e esforçam-se para isso e têm expectativas muito elevadas, eles querem ser todos médicos, engenheiros (P3); penso que os alunos não têm ainda grande expectativa nesta idade (P6)*.

Um dos pais refere que as expectativas começam por ser elevadas mas, quando começam a baixar as classificações nas disciplinas do ensino secundário, baixam também as expectativas: *começam a aparecer os pontos de Matemática e eles começam a tirar dez, doze, já não digo negativas, e desistem (P1); há as tais desilusões, (...) começa a haver algumas frustrações, começam aí a ver que afinal já não conseguem ir para os cursos que queriam (...) aí começam a fracassar os sonhos (P1).*

No que diz respeito ao percurso escolar e profissional, os pais consideram que os filhos esperam ter um futuro profissional que, na maior parte dos casos, passa por uma graduação: *esperam ter uma profissão (...); vão com a ideia de tirar uma formação que lhes vá depois proporcionar uma saída profissional (P1); tirar um curso superior (...) para terem uma inserção profissional (P1); querem ir para a universidade (P4); continuar os estudos (P7).* No entanto, dizem que os jovens se sentem apreensivos em relação ao futuro, tendo em conta a situação atual do país: *eu acho que eles estão um bocadinho apreensivos (...) especificamente eu vejo que há alguma apreensão e questionam-se: será que na minha altura eu vou passar por tudo isto que eu tenho estado a ver passar, de pessoas que vão para o estrangeiro ou, pior ainda, que estão desempregadas? (P2); hoje em dia penso que o que corre na ideia dos miúdos é que o futuro é negro e que, enfim, estudam não sabem exatamente porquê (P6); têm dificuldade em ver o retorno para aquilo que investem (P6).*

Um dos pais tem uma perspetiva diferente e aponta os casos de alunos que se sentem pouco motivados para os estudos e que, se o mercado fosse mais favorável, não estariam na escola: *para a grande maioria, (...) se houvesse outra alternativa, eles envergariam por outra alternativa à escolaridade obrigatória (P7); penso que a grande maioria até optava por sair, pelo que eu vi e me apercebi a motivação deles já não é muita, os pais também não os acompanham muito (P7).*

De qualquer forma, no que toca à escolaridade obrigatória de 12 anos, os pais afirmam que os seus filhos estariam a frequentar o ensino secundário independentemente da imposição legal: *no meu caso estava, mas admito que outros não estivessem (P1); sim ela vinha sempre para aqui..., isso está fora de causa (P5); sim, eu acredito que é importante a formação académica seja qual for a profissão que a pessoa venha futuramente a ter (P6); eu acho que as pessoas cada vez mais querem estar mais bem preparadas para o futuro (P4); eu penso que os miúdos agora, cada vez mais, estão mais interessados em estudar. Agora podem é não estar interessados em estudar neste sistema (P4).* Os pais também referem que possa haver casos em que os jovens saíam do sistema, caso não fosse obrigatório: *conheço miúdos que, de facto, são muito pouco motivados para o estudo e acredito que estejam a estudar e que se mantenham na escola porque são obrigados (P6); andam cá e não aproveitam e não têm motivação ou mesmo são eles que não têm gosto pelo estudo, se calhar algum dia preferem envergar pela via profissional (P7).*

#### 4.4.3. Grau de satisfação dos alunos face ao curso e aos resultados escolares

A perceção da maior parte dos pais é que os filhos gostam do curso que estão a frequentar: *o meu filho gosta (P2); eu acho que a maior parte deles escolheram aquilo que lhes apetecia (P4); penso que sim, penso que eles gostam e que recomendam (P7).* No entanto, outros referem que nem sempre isso acontece, pois *gostar dos cursos, das cadeiras/disciplinas que estão a frequentar não é genérico, quer dizer nunca gostam de todas ou é muito raro, a não ser aqueles muito bons alunos que gostaram de todas, mas são muito poucos, a grande maioria gosta mais de umas e não gosta de outras (P1).* Em alguns casos, podem ocorrer situações de deceção ou de imaturidade: *há áreas que eles depois detetam que não gostavam, isso há aí frustração (P1); há lá uns sete ou oito que vão deixar o curso (P5); considero que muitos deles são muito imaturos ainda para perceber se gostam do curso ou não (P3).*

Em termos do percurso escolar, os pais acham que os filhos estão satisfeitos, mas quando se referem a outros, no entanto, a situação muda: *não sabem para onde é que hão-de ir (P1); há muita gente aí perdida sem saber para onde é que há-de ir (P1).*

No que concerne à satisfação com os resultados, as opiniões dos pais divergem, uns dizem que em termos gerais, estão satisfeitos, outros transmitem a ideia de que não estão totalmente satisfeitos e há quem levante a questão da comparação dos resultados entre o ensino público e o privado: *há uma grande competição com o privado (P1); alguns mudaram para o privado apenas para terem melhores notas (P1); há uma fuga para o privado (P1).*

Por último, acabam por salientar a importância do papel do professor, da escola ou mesmo do próprio aluno: *eu penso que o entusiasmo e o aproveitamento que os alunos têm é uma relação entre professor-aluno (P6); os resultados, o entusiasmo, o empenhamento, os resultados dos alunos têm muito a ver com a escola e com os professores e com eles próprios (P6).*

#### 4.4.4. Fatores de sucesso e insucesso escolares

Quanto ao sucesso/insucesso dos alunos dos cursos CH, a nível do ensino secundário, foram identificados fatores de carácter individual, sociofamiliar e organizacional.

Em termos individuais, os pais consideram que nem sempre os alunos pedem ajuda quando têm dificuldades, seja por timidez, seja por inércia: *eu acho que nesta idade há um bocadinho aquela sensação de vergonha, e perante uma sala inteira, o levantar o dedo e dizer que está com dúvidas pode-se sentir um bocadinho mal e pensar assim: será que só eu é que não sei? (P2); os alunos têm grandes ofertas desse apoio [aulas de apoio] agora eu acho que eles não os aproveitam (P1); penso que por vezes os alunos talvez até por preguiça, não procurem essa ajuda porque isso vai implicar mais uma hora na escola ou vai implicar mais trabalho e penso que muitas vezes é por preguiça (P6).*

Na opinião de outros pais, os jovens não sentem dificuldade em pedir ajuda e fazem-no sem problema, sobretudo quando a relação com os professores é favorável: *penso que eles já estão mais abertos e há já uma empatia dos professores; em relação ao nosso tempo, (...) o professor e o aluno, neste momento, parece que estão mais perto um do outro (P7); aquilo que eu percebo é que eles já têm mecanismos, procuram ajuda (P3).*

Em relação aos aspetos sociofamiliares, os pais foram bastante peremptórios em afirmar que existe uma grande influência da família no sucesso dos filhos, como evidenciam os seguintes excertos do discurso: *influenciam, mas não é desta escola, é da generalidade, é evidente que os pais que têm formação académica, em que os filhos têm livros em casa para ler, é evidente que têm uma base cultural que outros não têm (P1); se o aluno não estiver bem dentro do seio familiar, bom ou pelo menos razoável, não consegue obter resultados (P2); influencia, claro que sim, os miúdos sentem-se muito mais pressionados para tirarem boas notas, percebem que se não tirarem boas notas não vão chegar onde querem e há muitos meninos a competir com eles (P3); claro, claro que nós, nós pais, temos que os pressionar para que isso aconteça (P3); as questões familiares são extremamente importantes no equilíbrio (P6); penso que sim, os das classes sociais mais favorecidas penso que têm facilidade em conseguir, em ter mais êxitos (P7); o modelo social em que vivemos acaba por ser determinante (P7). Outros acabam por manifestar idêntica opinião, embora enfocando casos de insucesso: *eu acho que é falta de paz em casa [que torna difícil ter sucesso] (P4); a instabilidade familiar, os problemas familiares são claramente repercutidos no desempenho do aluno (P6); a dificuldade que**

*hoje em dia nós estamos a atravessar leva a um insucesso muito grande (P7); as famílias estão debilitadas em termos monetários, porque roda tudo à volta disso, a parte social (P7).*

No que tem a ver com estes últimos fatores mais ligados ao poder económico das famílias, surgiu a questão das explicações e sua relação com o sucesso dos filhos: *há muitos alunos com explicações (P1).*

A perceção de alguns pais em relação aos cursos é a de que estão adequados a todos os alunos que os frequentam, quer em termos de conteúdos, quer de metodologias adotadas: *este tipo de cursos são adequados (P3), os conteúdos, eu penso que sim, numa maneira geral (P3); já temos outros meios que não tínhamos noutro tempo, que é a questão da parte virtual da coisa, da facilidade do professor falar com o aluno, mesmo em casa e mandar os e-mails para eles todos (P7)).* Outros colocam algumas reticências: *penso que é preciso aligeirar um bocadinho (...) o programa em si (...) em termos de extensão. (...) é preferível dar menos e dar com maior profundidade (P4); devia haver alguma adequação (P4); os programas deveriam ser alterados tendo em conta a realidade de cada um (...) tem que haver alguma adaptação (P4).*

#### **4.4.5. Reajustamentos dos planos de estudos dos cursos CH**

Quanto ao reajustamento efetuado nos planos de estudos dos cursos CH e a sua consequência ao nível do processo de ensino-aprendizagem, os pais alertam para a excessiva carga horária letiva dos filhos e para a necessidade de uma boa preparação no ensino básico: *eu acho que a carga horária, tempo letivo, devia diminuir (...), a flexibilização [dos programas] tem que ser maior porque eles precisam de mais tempo de estudo, eles precisam de mais concentração e falta-lhes muito o tempo de estudo (...), mais tempo de estudar numa forma livre e autónoma (P3); eu penso que é fundamental a aprendizagem nos anos mais básicos, a aprendizagem das bases. (...) as bases são fundamentais tanto em termos de Português para conseguir interpretar aquilo que se lê e aquilo que se diz, como na Matemática porque a Matemática vai acabar por abrir o campo para tudo (P6).*

Um dos pais lembra a atenção que deve ser dada também aos bons alunos: *podia haver algumas estratégias nos que tiram positiva, de os puxar mais (...), não se faz esforço nenhum especial nos outros alunos que estão já no sucesso mas que não atingem os patamares que até pretendiam e que eram capazes de conseguir atingir (...) fazer estratégias diferenciadas para os alunos que estão nos vários escalões de sucesso (P1).*

#### **4.4.6. Adequação de condições face à inclusão/exclusão**

No que se refere a aspetos de inclusão e exclusão, de uma forma global os pais consideram que os professores ajudam os alunos que têm dificuldade em aprender acentuando, no entanto, que tal depende dos professores em causa como se pode observar nos seguintes excertos: *os professores aqui desta escola têm qualidade pedagógica e portanto farão, na grande maioria dos professores fazem (...) agora há outros [professores] que não fazem (P1); de forma geral acho que sim, são empenhados, são dedicados a maior parte das vezes (P4); depende da idade do professor (...), muitos dos professores ainda continuam a não dar as ferramentas porque não acham que é essa a tarefa deles (P3).*

Quanto aos aspetos de inclusão relacionados com os pares entre si, são relatadas duas realidades. Uma em que há uma boa relação de aceitação de todos: *há um ambiente muito coletivo (P1); há muitas etnias, (...) penso que não há absolutamente nenhum problema, (...) na generalidade os alunos são plurais e aceitam perfeitamente (P1); não tenho conhecimento de nenhum caso de situação menos agradável (P2); não tem*

*havido queixas e eu acho engraçado que há aqui muita solidariedade entre os alunos (P4); acontece isto ou aquilo, eles juntam-se e resolvem e nem pedem ao diretor da escola, fazem as coisas, mas fazem com algum bom senso e fazem as coisas bem feitas, pelo menos é esta a noção que eu tenho (P4). No entanto, os pais alertam também para a existência de situações de alguma tensão, no que tem a ver concretamente com questões de competição e de menos tolerância entre pares: há também a competição (...) principalmente nesses melhores alunos (P1); os miúdos nesta idade conseguem ser mesmo muito, muito exigentes e injustiçar alguém que se calhar não deveria ser injustiçado, (...) com quinze anos ainda não têm a maturidade para poderem ter os olhos abertos e novos horizontes e não recriminar o outro, ainda não (P3).*

Quando questionados sobre o que a escola faz para prevenir o insucesso escolar e melhorar a inclusão de todos os alunos, os pais apontam fortemente para o bom desempenho dos professores: *bom corpo docente, a grande maioria dos professores são bons professores e são muito dedicados à causa, vivem isto com certo espírito de missão e portanto eu acho que é a principal qualidade (P1); acima de tudo os docentes, eu destacaria os docentes (P2); bons profissionais que aqui há dentro desta escola (P3); é o leque de professores, a maioria dos professores fazem parte do quadro, tem um quadro estável (P4); com o professor de matemática (...) juntavam-se às vezes na hora do almoço, às vezes fora da hora das aulas e ele vinha de propósito ajudar os alunos a trabalhar (P4); a maioria dos professores puxa muito e é amiga dos alunos (P5); são as pessoas e, sinceramente, acho que aqui há muitos professores que são muito amigos dos alunos, quer dizer, puxam por eles (P5); o que ajuda os alunos a ter sucesso nesta escola é o próprio aluno e é o professor, fundamentalmente (P6); professores que os motivam, tem professores que os ajudam, que são amigos deles, que sabem, que são uma referência para eles, que são próximos deles, que sabem dialogar e estar com eles (P6).*

Também se referem a aspetos organizativos e de liderança escolar e também especificamente de cultura de escola: *acho que tem a ver com a direção, uma direção estável (P4); um conceito interno já de há muitos anos que é a ambição pelo sucesso, é uma cultura da escola (P3); a associação de estudantes tem tradição na escola e a associação de pais (P1). Destacam também as instalações físicas: agora também temos boas instalações neste momento, quer dizer, houve obras muito profundas (P1); as instalações são boas, eu não tenho nada a apontar a esta escola (P2).*

Também lhes foi perguntado o que consideravam que a escola mais dificulta no caminho do sucesso dos alunos, tendo os pais relatado sobretudo razões intrínsecas aos próprios alunos ou ao seu ambiente sociofamiliar e não à escola: *não está a atingir as potencialidades que pode atingir [o modelo de aulas de apoio que a escola oferece] mas porque os alunos realmente faltam (...) só vão quando têm os testes (P1); eles não vão às aulas de apoio (P1); vão aos dos professores de que gostam mais, que acham que são bons (P1); alunos (...) pouco motivados (P1); só não têm sucesso porque não querem, a não ser que não tenham capacidade para isso (P3).*

A falta de um serviço eficiente de orientação escolar e vocacional também foi apontada como um ponto negativo: *há pouca orientação (P1); infelizmente é das piores escolas do país e depois a escola secundária não faz esse acompanhamento (P4); ainda não têm bem a perceção daquilo que querem, falta-lhes ali alguma informação, eu acho que esse trabalho devia ser feito e não foi feito, infelizmente (P4).*

#### 4.4.7. Sugestões de melhoria do sucesso e diminuição do insucesso escolar

As sugestões indicadas pelos pais passam pela melhoria dos serviços de orientação vocacional e profissional dos filhos, pela adequação de espaços para os professores poderem trabalhar com os alunos, pela diminuição do número de alunos por turma ou pela efetivação da avaliação de desempenho docente: é preciso que os professores sejam avaliados no sentido de terem bom desempenho com os alunos (P6), pois a *relação [professor-aluno] é fundamental para que o aluno ande entusiasmado e para que, conseqüentemente, possa ter sucesso*).

Quando inquiridos quanto a medidas que sejam eficazes na redução do abandono escolar, as razões apontadas voltam a incidir sobre a orientação vocacional: *eu acho que, nos dias de hoje, o apoio psicológico é muito importante numa escola (...), mais apoio psicológico, emocional (P2)*. Surgem, no entanto, indicações que têm mais a ver com a própria dinâmica e cultura das escolas e no que isso implica em termos da organização de atividades e até no impacto nos professores e em toda a escola: é muito importante a escola poder ter ações culturais ou desportivas, ou seja o que for, mas que os alunos se sintam na escola, que se sintam em casa, que não estejam ansiosos por chegar as cinco horas ou as seis ou a hora que for para sair (...) *digamos, a escola tem que ser apelativa com atividades que cativem os miúdos*.

Alguns professores têm a perceção de que o abandono escolar no presente não é relevante e que a escola dá resposta a isso: *esta escola dá uma grande oferta de aulas de apoio e tentativa de ajudar os alunos... o aluno tem todas as possibilidades e mais algumas, não precisa de ir para explicações se não quiser ir (P1)*. A questão passa pela valorização da escola e da formação, por parte dos próprios alunos, como afirma o encarregado de educação P5: *eles vão procurar futuro em outro lado, porque não veem que a escola seja futuro, este é que é o verdadeiro problema, no dia em que os alunos perceberem que na escola têm futuro, eles ficam cá*.

Outras medidas de melhoria das condições de aprendizagem dos alunos, sugeridas pelos pais, foram as seguintes:

1. Medidas ao nível da gestão escolar – *a escola devia ser melhor gerida, mais gerida tendo em conta as necessidades dos alunos (P1); toda a cultura do poder dos professores é muito superior aos interesses dos alunos (...), pesar mais na balança os interesses dos alunos (P1); muito rigor na gestão da escola (...) no desempenho dos professores (P6); arranjar condições de trabalho melhores para os alunos e para os professores (P7); organização das turmas, a possibilidade de mexer nelas, de as recompor (P5)*.
2. Medidas no âmbito das políticas educativas – *a redução do número de alunos por sala, (...) acho que poderia ser um ponto positivo e também não andarem sempre a mudar de docentes (P2); os professores deveriam trabalhar na escola, não terem obrigação de levar trabalhos para casa. (...) Terem locais de trabalho próprios em que se sentissem bem (P4); a exigência na entrada (...) devia pressupor uma espécie de uma seleção mais rigorosa (P5)*.
3. Condições ao nível das famílias – *acho que começava por casa, dava melhores condições de vida em casa, (...) falha muito é em casa, a falta de rotinas, de suporte familiar, apoio, carinho, tudo aquilo que eu acredito que melhora a autoestima de um ser humano (P2)*.
4. Formação de pais – *os pais também deveriam assistir a algumas formações e serem também de algum modo incentivados e ensinados e formados para formar os filhos também (...) haver*

*professores que fizessem um programzinho para os pais, pelo menos uma certa pedagogia para eles também serem eles a motivar os filhos (P7).*

5. Mudança no estatuto dos cursos CH e profissionais – *há uma escala de valor (...) o ensino profissional é um ensino para aqueles que têm mais dificuldades (...) os cursos de humanidades são para os piores alunos a seguir aos que vão para os profissionais, há aqui quase uma escala de valor, economia no meio e depois os científico tecnológicos, portanto ciência e tecnologia é que são aqueles que têm mais capacidades.*

## 4.5. Entrevistas aos psicólogos educacionais

### 4.5.1. Fatores que influenciaram a opção dos alunos pelo curso

Relativamente aos fatores que influenciam a opção dos alunos pelo curso científico-humanístico, o conjunto de psicólogos entrevistados considera que os pais e as suas aspirações para os filhos são um fator muito influente nessa decisão: *São mais os pais (...). Não só influenciam como proíbem (...) acontece por vezes eles dizerem-me mesmo 'eu sei que me vai dizer para eu ir para um curso profissional, mas os meus pais não deixam' (Psi4); Eles escolhem muito mais em função das expectativas dos pais, não das expectativas deles; eles têm as suas ideias, mas eles também são muito indecisos, são muito inseguros. Indecisão e insegurança essas que se vêm acentuando ao longo destes anos que eu estou nos Serviços de Psicologia e Orientação nas escolas e que nos últimos anos considero assustador e dramático (Psi5).*

A decisão individual do aluno de prosseguir estudos e tirar um curso superior, bem como a decisão decorrente do processo de orientação vocacional realizado pelo psicólogo, surgem também como fatores presentes na opção pelo curso: *É essencialmente para tirar um curso superior (Psi2); Os alunos que vêm das outras escolas, alguns nem fazem orientação, e acho que isso tem muita influência, a orientação escolar é muito importante feita ao longo do ano (...). Mas algumas escolas não fazem, até porque não têm técnicos (Psi4).*

A influência dos amigos e a perceção dos cursos profissionais como pouco prestigiantes são também referidos como fatores de opção pelos cursos CH: *Pesa mais os amigos, aquilo que o amigo diz, a experiência que o amigo diz que tem, o conhecimento que diz que tem disto ou daquilo do que propriamente os pais (Psi6); As principais razões é que os cursos profissionais não têm ainda, não têm prestígio (...), eles acham que os cursos profissionais são uma espécie de cursos de segunda, para onde vão os alunos que têm maus resultados (Psi4).*

De forma residual, são referidos como fatores de influência da escolha do curso a decisão conjunta alunos/pais e o grau de facilidade/dificuldade percebida dos cursos científico-humanísticos: *Tomam a decisão, eles em conjunto com a família, eles próprios com bastante autonomia e em diálogo com a família (Psi3); Neste tipo de cursos, os alunos fogem muito às Ciências e Tecnologias porque assusta um bocadinho aquela ideia da Química, a Matemática, a Biologia, mas falam mais da Química. (...) Ainda foi antontem que atendi um aluno que me dizia que ia para Humanidades porque até lhe disseram que é muito fácil (Psi6).*

#### 4.5.2. Expectativas face ao curso e ao futuro escolar e profissional

Do ponto de vista dos psicólogos, as expectativas positivas dos alunos face ao curso prendem-se com o prosseguimento dos estudos entendido como potenciador da obtenção de um melhor futuro: *Eles pensam sempre quando vão para um científico-humanístico ir para o ensino superior (...) ainda há muito o querer tirar um curso superior porque se isto está tão mau, não tendo um curso superior ainda é pior. É um bocadinho aí a postura e dos pais também, os que podem, agora começa a haver penso eu a este nível, ou pode começar a haver algum retrocesso porque as pessoas não têm dinheiro para mandar os filhos estudar e, não tendo dinheiro, muitas delas começam provavelmente a aproximar-se de coisas mais próximas e mais práticas (Psi4).*

São apontadas igualmente expectativas negativas face à construção de um futuro que é afetado pela atual situação económica e de falta de emprego no país: *A maioria agora atualmente não tem muitas expectativas em relação à saída do décimo segundo ano, eles fazem assim o secundário com o intuito de tirar alguma coisa e sair do país (Psi2).*

#### 4.5.3. Grau de satisfação com o curso e com o rendimento académico

Quanto à satisfação dos alunos com o curso, ao mesmo tempo que consideram existir uma satisfação em termos gerais com o mesmo, os psicólogos consideram também que existe uma insatisfação com o curso devido a indecisões que presidiram à sua escolha e conseqüentes frustrações com o curso pelo qual optaram: *Há alunos do décimo segundo que realmente não sabem o que querem, estão no décimo segundo, foram ou para as ciências ou para as humanidades e não sabem o que querem, portanto eles encontram-se hoje em dia muito perdidos (...). Há alunos do décimo primeiro que voltam ao décimo, há alunos do décimo que mudam de agrupamento (Psi2).*

A insatisfação desemboca em mudanças de curso e necessidade de processos de reorientação vocacional: *No décimo ano a informação que eu tenho é que há uma percentagem significativa nos alunos do décimo ano que revelam dificuldades e claro não estão contentes e tenho tido alguns que são encaminhados pelos Diretores de Turma para irem fazer um processo de reorientação porque claramente mostraram pelos resultados que não estavam no curso correto (Psi3).*

A existência de satisfação dos alunos com o seu percurso encontra-se presente quando tal corresponde a objetivos por eles bem definidos: *Há de facto um conjunto de alunos que tem de facto objetivos muito definidos e que querem concluir um percurso com qualidade (Psi6).*

No entanto, mesmo quando o percurso escolhido corresponde aos objetivos dos alunos, são apontadas algumas dificuldades de adaptação geral ou de estudo: *no início podem ter algumas dificuldades ou de adaptação ou dos ajustes necessários na quantidade do estudo, na maneira como estudam (Psi1)*

É realçada a insatisfação dos alunos com o seu rendimento académico por três ordens de fatores. Um dos fatores prende-se com aspirações e expectativas de bons alunos que, confrontados com novas exigências, passam por um período de dificuldade em que o seu rendimento baixa: *Depende um bocadinho da expectativa de cada um. Um aluno que tem uma expectativa elevada, um autoconceito elevado, quer ter bons resultados; se os resultados são mais baixos, o aluno não fica satisfeito; ao princípio há sempre o choque inicial, porque o secundário não é o básico, é mais puxado em termos de matérias para estudar, o estudo, o ritmo de matéria, portanto é a adaptação. Os alunos que têm perfil para estar ali depois recuperam e enquadram-se, os que não têm vão fazendo, fazem com notas baixas ou não fazem (Psi4).*

Outro dos fatores reporta-se à frequência escolar meramente pelo seu carácter obrigatório, acompanhado de ausência de estudo e motivação pelo prosseguimento dos estudos: *Eu acho que os nossos alunos também estudam cada vez menos, há um conjunto de alunos que anda na escola porque tem de andar. Porque os pais são beneficiários... do rendimento mínimo, eles têm de estar* (Psi6).

O último fator apontado como fonte de insatisfação dos alunos com o seu rendimento tem a ver com notas baixas ou insucesso que, por um lado, se deve a uma preparação prévia frágil, e, por outro lado, se liga a uma ausência de perfil para o curso em causa: *O insucesso em certas disciplinas, e muitas vezes são as disciplinas nucleares, estarão depois associadas ao ensino superior, logo o que indica que eles não têm perfil para, mas depois há outros que, para além disso, também têm na componente geral, não aguentam a componente geral, não aguentam o Português, não aguentam a Filosofia e depois não fazem. Começam a ficar para trás e alguns têm de ser reencaminhados, e nós tentamos sempre reencaminhá-los para eles não desistirem. (...) eu penso que é uma desmotivação também geral que tem a ver com a falta de expectativas, de aquilo que eu vou encontrar (...). Porque eles acham que as ciências e tecnologias é que têm mais saídas, então o grosso é sempre para as ciências e tecnologias (...) e muitos não têm perfil nenhum, verifica-se em muitas escolas, quase em todas, haver alunos que não têm perfil* (Psi4).

Como se pode observar no excerto anterior, é também referida uma desmotivação ligada a uma perceção pouco clara sobre a utilidade da formação e o seu contributo para um futuro profissional, aspeto crítico e muito decorrente da atual conjuntura do país.

#### 4.5.4. Fatores de sucesso/insucesso

De acordo com os psicólogos, existem alunos que têm e alunos que não têm facilidade em pedir ajuda quando sentem dificuldades em aprender. O principal fator apontado como inibidor do pedido de ajuda prende-se com a vergonha sentida e o evitamento de possíveis efeitos desfavoráveis por parte dos pares: *Eu penso que em termos de escola eles tentam ocultar, porque há os colegas, mas se tiverem a possibilidade procuram ajuda de explicação exterior* (Psi4); *Acho que eles têm muitas dificuldades em procurar ajuda, sentem, ou é por vergonha, ou é até mesmo por vergonha dos pais* (Psi2).

O contexto, a cultura escolar e a disponibilização de apoios são vistos como potenciadores do pedido de ajuda por parte dos alunos: *A dinâmica desta escola é muito humanista, tanto de adulto para adulto, como de adulto para aluno, o aluno está sempre em primeiro lugar, portanto há apoios que são criados para que os alunos deem o melhor de si* (Psi1).

Embora a iniciativa do aluno surja como crucial ao nível da solicitação inicial de ajuda, emerge como aspeto crítico a posterior frequência das respostas e apoios disponibilizados: *E sei que a escola procura disponibilizar apoios (...). Se é devidamente aproveitado ou não? (...) Às vezes aqueles alunos que precisam não vão* (Psi3).

Verifica-se, pois, que para ser eficaz o processo de ajuda implementado necessita que o próprio aluno se envolva e nele participe ativamente, o que nem sempre acontece: *Porque eles acham que a psicóloga vai fazer milagres e vai estudar por eles (...), eles não aparecem porque não fizeram aquilo que eu orientei para eles fazerem* (Psi2).

Os pedidos de ajuda para aprender são referidos como sendo dirigidos a elementos da escola que assumem um papel destacado (diretor de turma, psicólogo), a pessoas de referência com significado afetivo (amigos, pessoas significativas) ou obtidos através de profissionais de ensino exteriores à escola (explicadores).

Como fatores de sucesso/insucesso são referidos fatores individuais, sociofamiliares e organizacionais. Os fatores individuais de sucesso mencionados prendem-se com a existência de boas capacidades cognitivas e de grande empenho e motivação, aspetos considerados como potenciadores da aprendizagem e do sucesso, ao permitirem ultrapassar condicionantes ligadas ao meio sociocultural de origem: *Aqueles que têm o privilégio de ter ótimas capacidades cognitivas e serem filhos de pais carenciados, que é raro (Psi2); Uma pessoa pode vir de um meio pouco diferenciado, pouco informado, mas pode ser uma pessoa com vontade férrea, com motivação elevada, resiliente, (...) e ser um excelente aluno ou uma excelente aluna. E isso acontece. Depois tem a outra contrária, que são de excelentes famílias e que são médicos (...) e, às vezes, têm notas muito mais baixas (Psi5).*

São realçados aspetos sociofamiliares como determinantes no sucesso/insucesso dos alunos apresentando consequências amplas e diversas que afetam o sistema familiar e a pessoa aluno em múltiplos aspetos: *A falta de emprego. Nós estamos a ter reflexos na escola (Psi6); as questões económicas, embora eles tenham os apoios que merecem e de que precisam. Em termos de alimentação, a escola sempre que pode e vê que há casos excecionais também tenta ajudar. Nós tentamos sinalizar. Não temos Assistente Social, dava uma grande ajuda (Psi1).*

Um desses aspetos prende-se com mudanças na estrutura familiar em que os alunos vivem atualmente devido à emigração dos pais, o que coloca desafios e dificuldades acrescidas aos jovens alunos e se reflete desfavoravelmente no sucesso académico: *às vezes sentem-se um bocadinho ansiosos, às vezes muito desmotivados. Tenho alunos que os pais emigraram e estão aqui com os avós. Situações de mudanças na estrutura, na organização familiar que às vezes eu sinto que eles se sentem assim um bocadinho perdidos (Psi1).*

As debilidades económicas das famílias afetam as relações familiares, especificamente dos pais com os seus filhos, aumentando a pressão sobre estes e interferindo negativamente com o equilíbrio psicológico que favorece o aprender: *Às vezes sentem-se pressionados por a questão de não reprovarem porque é mais uma despesa para os pais (Psi1).*

A situação económica precária das famílias é percebida como afetando também a colaboração entre escola e família e agravando a falta de acompanhamento dos filhos: *A escola não pode, não consegue nada, sem a colaboração da família e eu acho que nós nas escolas neste momento lutamos com essa falta de colaboração dos pais, cada vez mais, os problemas sociais (...) Eu acho que temos um crescente de alunos que pura e simplesmente os pais não acompanham (Psi6).*

Simultaneamente, a existência de dificuldades económicas acentua desigualdades face à aprendizagem inviabilizando a obtenção de recursos e apoios suplementares ao aprender: *Aqueles alunos que são de meio desfavorecido, não têm possibilidades de pagar explicações (...), os alunos que monetariamente os pais vivem bem têm mais hipóteses de ser bons alunos (Psi2).*

Por sua vez, os fatores organizacionais percebidos como obstáculos à obtenção de sucesso prendem-se com demasiado tempo na escola, com consequente ausência de tempo de estudo e de lazer, saturação e diminuição de motivação: *Hoje em dia, quanto mais os miúdos estão na escola desde as oito da manhã, oito e meia até às seis da tarde, mais eles ganham repugnância pelo estudo (...), eles não têm tempo para nada, não têm tempo para brincar (...). Estão o dia todo na escola, depois levam os trabalhos, depois têm de estudar, portanto eles acabam por ver a escola como um monstro, não sentem prazer nenhum, passam a maior parte do tempo fechado nas salas (...), as crianças tinham de ter tempo para ser crianças, os jovens terem tempo para serem jovens (...) (Psi2); eu acho que eles têm muitas horas de aulas, de horas na escola (...). O tempo que passam na escola é tanto e depois mais os apoios (...), eles queixam-se que chegam*

*a casa, e não têm vontade para trabalhar, para estudar, porque passaram desde as oito e tal da manhã até às dezoito e trinta ou até às dezoito na escola. E eu comparo isso com o trabalho de um adulto (...), acho que eles estão sobrecarregados de horas (Psi5).*

Do ponto de vista dos psicólogos, a melhoria destes cursos, em termos de conteúdos e metodologias, passa por uma maior adequação numa dupla direção, i.e., do curso às necessidades e características dos alunos e dos próprios alunos aos cursos frequentados: *Adequar o ensino um pouco às situações ou aos níveis dos alunos, embora os alunos também têm de se ajustar aos objetivos do curso (Psi1).*

O apoio individualizado por parte de profissionais, que não somente o psicólogo ou o professor de ensino especial, contribuiria para melhorias substanciais: *Acho que era importante eles terem aulas de apoio individuais (...) se eles tivessem dificuldades ter apoio individualizado. Não só com o professor do Ensino Especial e nem só com o Psicólogo (Psi1).*

O maior uso de metodologias ativas é tido como fator promotor de sucesso e prevenção de problemas comportamentais e de aprendizagem: *Há muitas aulas nos cursos científico-humanísticos precisamente, que é um ensino do género transmissão de conhecimentos à maneira clássica, à maneira antiga (...), alguns alunos não têm capacidade para estar uma hora e meia a ouvir, distraem-se facilmente, arranjam problemas etc. (...) A melhor forma seria envolvê-los ativamente na construção do conhecimento (Psi3).*

É também vista como obstáculo ao sucesso a falta de relação e/ou articulação com ciclos anteriores, tanto em termos de funcionamento como de exigência: *quem está no terreno sabe que as coisas acontecem desta maneira: o primeiro ciclo funciona de uma maneira, o segundo e o terceiro de outra. E depois o secundário é uma vida diferente. (...) eu acho que não há um grau de exigência muito acentuado no básico (Psi5).*

Segundo os psicólogos os aspetos promotores do aumento das taxas de sucesso dos alunos prendem-se com alterações ao nível da orientação escolar e vocacional, da escola nas vertentes pedagógicas, organizacionais e administrativas (algumas delas dependentes da política nacional), da ação dos professores e da família, sendo enunciados os seguintes:

- a) Ajustes na escolha dos cursos de forma a garantir que os alunos têm conhecimentos e competências académicas e vocacionais para o curso que pretendem frequentar. O facto de a orientação vocacional não ser obrigatória constitui-se como um obstáculo acrescido;
- b) Ensino deliberado de estratégias de aprendizagem e de estudo;
- c) Fortalecimento de conhecimentos em falta ou ainda não assimilados;
- d) Reforço das competências académicas de leitura, escrita, cálculo;
- e) Aumento de medidas de inclusão;
- f) Dinamização de ações/projetos específicos na escola;
- g) Diminuição da carga horária na escola;
- h) Adaptação dos currículos, tendo em vista os alunos com dificuldades;
- i) Aposta no ensino vocacional/profissional;
- j) Existência de um bom clima na escola;
- k) Regras claras por parte da escola e controlo;

- l) Aumento de funcionários na escola;
- m) Estabilidade do corpo docente;
- n) Aumento da motivação e implicação dos professores;
- o) Implementação pelo professor de respeito/organização;
- p) Educação e regras familiares claras e consequentes;
- q) Estrutura e apoio familiar efetivos.

Em relação ao abandono escolar, os psicólogos afirmaram que este pode ser diminuído através do reforço de medidas já existentes, da valorização da escola e de técnicos que permitissem a efetiva implementação de equipas multidisciplinares: *Não há recursos também nas escolas, não há técnicos especializados, há só os docentes de educação especial, que não chegam, deveria haver equipas multidisciplinares nas escolas em que estivesse o docente de Educação Especial, em que estivesse o psicólogo, em que estivesse o Terapeuta da Fala, em que estivesse o Terapeuta Ocupacional, em que estivesse o Técnico de Serviço Social (Psi5).*

O aumento da motivação para aprender constitui também, na opinião dos participantes, um aspeto importante no combate ao abandono escolar: *Os alunos terem e aprenderem a ter gosto por estudar, tentarem perceber as vantagens da aprendizagem, de estar preparado e de ter um capital intelectual (Psi1).*

A família, o seu envolvimento e a representação que têm sobre a escola e professores são entendidos como variáveis a ter em conta no domínio da redução do abandono escolar: *Há famílias que dão pouco investimento, que falam mal e que comentam dos professores isto e aquilo em casa (...) e isso vai sendo interiorizado pelos miúdos, portanto há que ter respeito pela classe dos professores (Psi5).*

#### 4.5.5. Reajustamentos dos planos de estudos dos cursos CH

Quanto à qualidade da oferta formativa e adequação dos cursos disponíveis no secundário, alguns psicólogos consideraram-na adequada, outros mencionaram aspetos que contribuiriam para a melhorar. Um dos aspetos mencionados refere-se à eventual necessidade de a reajustar à população concreta de cada escola: *Há várias modalidades de ensinosa para os alunos em risco. Os cursos PIEF. O ensino vocacional. Há várias hipóteses. Nós ainda não temos todas aqui. Os CEF (...). Depois tem de se ver a população que se tem (Psi1).*

Para além do aumento da oferta formativa, é mencionado como relevante fornecer ofertas que vão ao encontro dos interesses dos alunos, das famílias e da própria região: *na escola, se a oferta formativa for mais ao encontro do verdadeiro interesse do aluno e que, muitas vezes, tem a ver com o interesse da família e também da região há uma certa sintonia. Se fosse mais ao encontro, é evidente que uma pessoa estuda melhor aquilo de que gosta mais. Sente-se melhor e provavelmente tem mais sucesso nisso (Psi3).*

As mudanças nos planos de estudos para melhorar o processo de ensino-aprendizagem dizem respeito a uma flexibilidade curricular que permitisse responder de forma mais adequada aos interesses, necessidades e dificuldades dos alunos: *adequar o programa à idade, mas depois talvez partir um pouco dos interesses dos alunos, das experiências que têm e até alterar a ordem conforme a turma (Psi1); no fundo é a tal adequação dos próprios programas às dificuldades dos alunos (Psi6).*

#### 4.5.6. Fatores potenciadores e dificultadores de sucesso

Os fatores vistos como potenciadores de sucesso são referidos por relação com dois sistemas, i.e., escola e a família. No que concerne aos aspetos que potenciam o sucesso, os psicólogos realçam o bom ambiente na escola e uma relação positiva entre professores e alunos que passa pela proximidade, escuta e orientação em termos não só académicos como pessoais do aluno: *a componente aqui do professor é muito importante (...) é a pessoa número um; a relação, a relação afetiva, a proximidade, aqui a relação com o próprio diretor de turma, isso é um fator realmente de sucesso (Psi6).*

A existência de bons professores, a deteção de alunos que precisam de ajuda, o reconhecimento das suas necessidades, e os seus próprios pedidos de ajuda ao psicólogo para a melhor resolução dos problemas surgem também como facilitadores da obtenção de sucesso: *Uns são sensíveis e dão conta que realmente há alunos que sentem muitas dificuldades e que pedem ajuda ao SPO para fazer uma avaliação e muitas vezes é feita essa avaliação e é feito um relatório e é dado às professoras do ensino especial para que esses alunos tenham acompanhamento (Psi2).*

As atividades extracurriculares oferecidas pela escola contribuem igualmente para o sucesso: *há assim vários clubes que também serão importantes, além das aulas (Psi1).*

A liderança da escola surge igualmente como fator potenciador de sucesso tanto ao nível da sensibilidade para a resolução de problemas como de organização da própria instituição: *Existe na direção da escola uma certa sensibilidade para as problemáticas, mesmo para as questões sociais, o que também ajuda (Psi1).*

As explicações são vistas como fator potenciador de sucesso. Por oposição, um dos fatores percecionados como dificultando o sucesso prende-se com a falta de apoios e recursos para os alunos com dificuldades nas escolas: *É a falta de apoios (...). Os apoios educativos. Aquelas aulas de apoio que nós quando tínhamos alunos com dificuldades canalizávamos, havia professores para dar mesmo resposta a esses alunos, ao nível do Português, da Matemática e neste momento, não há (...). Na minha escola este ano, mesmo a Educação Especial a partir do segundo período deixámos de ter Educação Especial (...); as escolas têm um Psicólogo para dois mil, para três mil, para quatro mil e cinco mil, há escolas que têm um, quer dizer, isto é ridículo (...); cada vez mais é a falta de recursos humanos das escolas (Psi6).*

Outro fator visto como dificultador de sucesso reporta-se ao pouco estudo dos alunos: *Alguns alunos têm de fazer alguns ajustes em termos do grau de envolvimento, (...) porque temos um grau de exigência (...) maior que nalguns cursos anteriores. Alguns alunos referem que não estavam habituados a estudar tanto. Têm que ajustar um pouco os hábitos de trabalho (Psi1).*

No que respeita à inclusão e exclusão escolar os psicólogos entrevistados consideraram que na generalidade os professores tentam fazer o que podem para ajudar os alunos com dificuldades de aprendizagem: *Há de tudo (...), nós temos bons professores sem dúvida nenhuma, sem dúvida nenhuma (Psi6). São realçados os múltiplos papéis pedidos aos professores: cada vez mais, os professores fazem muito para além do ser professor, é o ser educador, é o ser pai, é o ser mãe, é o criar os passos, porque um psicólogo para um rácio desta natureza, para um agrupamento desta natureza (...) um professor tem de fazer de tudo e, muitas vezes, faz de psicólogo também (Psi6). Apesar da dificuldade colocada aos professores no que concerne às múltiplas funções que lhe são atribuídas, há casos em que este assume a amplitude do seu papel e cria respostas sistematizadas de apoio e ajuda ampla aos alunos: *Criou mesmo espaços para falar com os alunos, os alunos vão ter com ela (...). Ouvir e orientar, sem dúvida, não é? Claro. Mas só o facto de 'eu estou aqui e tenho alguém a ouvir-me', portanto, isso sentiu-se ao longo deste ano (Psi6). No**

entanto, tal desdobramento do professor não colmata as necessidades existentes, nem deixa de ter custos em termos do ensino: *falta recursos humanos nas escolas para podermos chegar a estas questões mais emocionais, mais sociais, familiares que nós não temos tempo. Não temos tempo de facto para abarcar porque as solicitações são tamanhas e não dá. E daí o professor (...) acaba por descentrar, portanto, aquilo que é a sua competência fundamental que é o ensinar (Psi6).*

Quanto aos aspetos de inclusão relacionados com os pares entre si são relatadas duas realidades. Uma em que as práticas de exclusão entre pares existem: *São maus, são mauzinhos (...) é próprio dessa geração, aliás eu acho que isso sempre existiu, acho que sempre existiu mas agora nota-se mais, nota-se mais porque é uma maneira também de eles se sentirem superiores é rebaixar o outro (Psi2).* Outra, em que os alunos tratam bem os colegas que são em algo diferentes, o que surge ligado a ações de sensibilização para a inclusão que têm vindo a ser realizadas: *essa sensibilização também tem acontecido muito nas escolas (...) e o facto de termos alunos integrados nas turmas. Não faz sentido ser de outra maneira. A escola é inclusiva e temos de incluir... E acho que, cada vez mais, há uma sensibilidade de toda a população ou melhor da comunidade educativa para esses alunos. (...) E as escolas agora também fazem, portanto, sensibilizam (Psi6).*

#### 4.5.7. Orientação escolar e capacidade para dar resposta às necessidades dos alunos

Todos os psicólogos se referem a um panorama da orientação escolar e vocacional marcada por múltiplos constrangimentos que afetam não só a sua eficácia como o tipo de ações desenvolvidas. Existem condicionantes que decorrem da atual política de contratações de psicólogos para a escola que se relacionam com a (ins)estabilidade e consequente poder de ação do psicólogo, o que por sua vez afeta o trabalho que pode, ou deve, ser desenvolvido e a autonomia necessária para o realizar.

A situação laboral precária dos psicólogos contratados surge como crucial fomentando a dependência destes e restringindo o espaço das suas decisões profissionais: *se os serviços de Psicologia fossem mais apoiados, mais dignificados, incluindo com mecanismos legais, porque muitas vezes os psicólogos são contratados por uma Direção e eu até sou dos quadros, mas alguns são contratados e quando são contratados aparentemente estão mais na mão de quem dirige a escola e, portanto, vais fazer mais (Psi3).*

A falta de valorização e reconhecimento do psicólogo emerge como um constrangimento: *Se as pessoas valorizassem, pelo menos, em pé de igualdade como os professores, se fosse um técnico igual aos professores; eu tenho um Mestrado, sou um técnico superior (Psi3).*

De facto, segundo a literatura, para que o psicólogo possa não só exercer a especificidade da sua intervenção como para poder trabalhar de forma colaborativa, necessita de ter uma posição complementar *one-up* o que implica reconhecimento efetivo. Ora, todos os anteriores aspetos enunciados como constrangimentos (e.g., instabilidade, precaridade, falta de independência, de reconhecimento e valorização) são efetivos obstáculos ao desempenho eficaz do papel do psicólogo educacional.

É ainda considerado que nem sempre o perfil do psicólogo contratado é adequado ao contexto escolar sendo colocada em causa a contratação de psicólogos clínicos para trabalhar em contextos educacionais por excelência: *Acho que muitos psicólogos com formação clínica não deviam estar na escola, não foi essa a preparação que eles tiveram, não foi para estar na escola. (...) O certo é que eu encontro em uma outra reunião psicólogos da área Clínica, pois nunca trabalharam estas questões da orientação escolar, o que é natural, eles não fazem o trabalho tão de acordo com aquilo que era necessário (Psi3).*

Outro dos constrangimentos enunciados diz respeito à quantidade de alunos, turmas e escolas a que

um psicólogo deve responder e à sua dispersão por múltiplas tarefas: *Eu desejava fazer um bocadinho mais realmente, mas é o que é possível fazer (...). Porque são muitas turmas (...) são muitas turmas tenho de me dividir muito (Psi1); [A orientação escolar e vocacional] está condicionada porque o psicólogo é o caixeiro-viajante do sistema. Porque anda de escola em escola, com os testes na mão a fazer reorientação, entre aspas, ao domicílio e as coisas não funcionam assim (Psi5).*

A intervenção do psicólogo em contexto escolar é pois vista como bastante diversificada e muito ampla o que aumenta a sua dificuldade: *Tenho muito outro trabalho que não tem a ver só com orientação escolar (Psi3); O psicólogo tem de fazer o apoio, o acompanhamento, a reorientação (...) tem de falar com os pais, tem de fazer imensas atividades com eles e às vezes não é fácil, é muito complicado (Psi5).*

Todos estes constrangimentos afetam o tipo de ações realizadas as quais, contra a vontade dos psicólogos, acabam por ser demasiado arrastadas para atuações remediativas e de carácter de urgência, i.e., quando os problemas já se encontram instalados: *intervir em situações problema (Psi1).* Assim, ações de prevenção e de promoção do desenvolvimento percecionadas como importantes ficam necessariamente para segundo plano: *Eu podia sempre fazer desenvolvimento de competências mais do que [intervir em situações problema], podia tentar trabalhar mais a questão do desenvolvimento pessoal, com mais tempo (Psi1).*

Embora a orientação escolar e vocacional seja realizada, esta poderia na opinião dos participantes ser mais eficaz se conseguisse, por um lado, abranger todos os alunos e, por outro, se todos os alunos a ela aderissem: *Se o Serviço de Psicologia fizer (...) um bom trabalho no nono ano, penso que conseguiríamos diminuir bastante, acredito firmemente nisto, diminuir bastante as taxas de insucesso no décimo, precisamente no décimo ano (Psi3); Eu acho que isto devia passar tudo muito por uma seleção adequada de alunos (...) porque se o aluno tiver de facto bem orientado e seguir mas tem que seguir aquilo que dizem, porque às vezes indicam e ele não segue (Psi4).*

Apesar dos inúmeros constrangimentos do atual contexto de intervenção do psicólogo, os mesmos ativam estratégias de superação que passam pela ativação de um esforço suplementar e definição de prioridades: *Nunca deixo nenhum aluno por atender (...) tento atender os alunos todos, tenho os ajudar de qualquer forma (...). Alunos que desistem por sofrer bullying; muitos que desistem de estudar e vir à escola (Psi2).*

Na opinião dos psicólogos, a principal forma de ultrapassar os condicionalismos do exercício das funções do psicólogo nos contextos escolares públicos, passa pela existência de um psicólogo a tempo inteiro numa escola por forma a responder de forma efetiva às múltiplas necessidades e solicitações de tais contextos: *Deveria estar um psicólogo (...) a tempo inteiro (...). A quantidade de jovens com problemas emocionais está a aumentar exponencialmente e é assustador [e o psicólogo tem de fazer o apoio, o acompanhamento, a reorientação. Tem de falar com os pais, tem de fazer imensas atividades com eles e às vezes não é fácil, é muito complicado] (Psi5).*

Face à questão sobre o que fariam se tivessem poder de decisão para ajudar todos os alunos a aprenderem melhor os psicólogos referem a necessidade de se implementarem diversas mudanças:

- a) Humanização das escolas através não só de um clima relacional positivo mas do efetivo cuidar e apoiar afetivamente;
- b) Implementação de equipas multidisciplinares, colaborativas e de análise reflexiva;
- c) Aumento de psicólogos e de diferentes técnicos, nomeadamente assistentes sociais com vista à resolução de problemas sociais dos alunos. A existência de técnicos diferenciados na escola permitiria também que os professores e os psicólogos se pudessem focalizar mais nos seus papéis principais evitando a sua dispersão;

- d) Maior valorização dos professores e melhoria da sua carreira como fonte de motivação e melhoria da qualidade do ensino;
- e) Aumento da autoridade do professor;
- f) Implementação, cumprimento efetivo de regras e controlo por parte de professores e da escola acerca do que ocorre em contexto escolar;
- g) Aumento da responsabilização dos pais, regras de relacionamento e colaboração com a escola;
- h) Aumento do envolvimento dos pais. Sendo a participação dos pais na vida escolar vista como desejável são também focalizados os constrangimentos da família enquanto obstáculos que a dificultam;
- i) Aumento da responsabilização dos alunos;
- j) Reforço e melhoria das aprendizagens básicas e aposta no 1.º ciclo;
- k) Melhoria do ensino público, para não haver necessidade do recurso a explicações fora da escola;
- l) Uso de metodologias mais ativas e motivadoras, potenciadoras da criação de gosto e vontade de aprender;
- m) Adequação, atualização e investimento na formação inicial e contínua dos professores;
- n) Existência de condições físicas adequadas na escola;
- o) Atividades dinamizadoras na escola e sessões de esclarecimento relacionadas com o ensino superior;
- p) Diversificação da oferta formativa e aposta em vertentes práticas e/ou profissionalizantes, desde que não funcione como uma via que acentue as desigualdades sociais;
- q) Igualdade de oportunidades de aprender e diminuição das desigualdades culturais.

Destes últimos dados ressalta a necessidade de se ser bastante cuidadoso com o direcionamento de alunos para cursos profissionalizantes de forma a potenciar os seus aspetos positivos e evitar que problemas e necessidades de melhoria do ensino sejam escondidos e resolvidos por tal via e que, tais medidas não acentuem processos de exclusão educativa e desigualdade de oportunidades.

## V Conclusões

### 5.1. Síntese global

Para a construção desta síntese global, foi elaborado um esquema integrador resultante do cruzamento de dados obtidos através da aplicação do questionário e da realização das entrevistas aos diferentes participantes neste estudo com as dimensões de análise (Apêndice F). As diversas análises setoriais dos dados permitiram elaborar sínteses verticais e sínteses horizontais, as quais, por sua vez, fizeram emergir uma síntese interpretativa conclusiva. Este procedimento visou reforçar a coerência interna da análise com vista à melhoria da validade dos resultados.

Assim, quanto aos **fatores que influenciaram a escolha do curso**, a informação resultante da aplicação do questionário indicou que, em termos gerais, os alunos têm a percepção de não ter sido influenciados nessa opção pelos professores, pelos pais ou pelos amigos. Não se sentiram, portanto, contrariados na sua opção, pois foi uma escolha própria, associada a fatores de motivação intrínseca. As disciplinas de que gostam, onde têm melhores resultados e para as quais se sentem vocacionados, pesaram também nesse processo. O reconhecimento socioprofissional também não parece ter estado, em termos gerais, na base da sua opção pelos cursos CH, pelo menos quando contrapostos com os cursos profissionais, mas nas possíveis saídas profissionais que antevêm no final dos estudos. Os respondentes discordaram globalmente que a menor dificuldade das matérias possa ter estado na origem da sua decisão, assim como a oferta de escola disponível ou o facto de não terem querido mudar de escola para seguir o curso pretendido.

Numa análise mais circunstanciada, curso a curso, pode concluir-se que, independentemente do curso que frequentam, os alunos fizeram uma escolha por motivação intrínseca, sendo que, apenas no caso dos alunos de Ciências e Tecnologias, a percepção de um maior reconhecimento profissional no futuro parece ter pesado também um pouco na escolha do curso, perdendo esta dimensão importância nos restantes cursos. Outras razões de escolha possíveis, como sejam a influência de pessoas próximas ou a menor dificuldade de matérias e o não querer mudar de escola, mereceram a recusa dos alunos independentemente do curso que frequentam.

Em entrevista, confirmaram-se estas tendências de resposta, pois esses alunos afirmaram ter escolhido o curso por vontade própria e a pensar no prosseguimento de estudos e nas saídas profissionais, mas acrescentaram: *com uma base de apoio na família*. Referiram ter conhecimento de casos, no entanto, em que há condicionantes ligadas à oferta de escola disponível na área de residência e que tem levado à frequência de cursos que não são os da preferência desses estudantes e porventura desadequados às suas características vocacionais. Esta informação é corroborada pelos professores ao referirem que alguns alunos, por não terem vaga, acabam por se inscrever em cursos de segunda ou terceira escolha.

Os restantes entrevistados focam também fatores ligados a uma decisão individual dos alunos com base nos aspetos vocacionais e interesses, mas dão ênfase a questões como percepção de facilidade/dificuldade dos cursos e, por vezes, o evitamento de cursos com a disciplina de Matemática, como fator determinante para a decisão.

Os professores e psicólogos ouvidos em entrevista referem, ainda, a influência dos amigos, sobretudo nos casos de alunos mais indecisos e imaturos. O próprio papel das famílias na tomada de decisão é mais realçado pelos professores, psicólogos e mesmo pelos próprios pais do que os alunos admitem.

No que tem a ver com as **expectativas face ao curso**, os resultados mostraram que os alunos, de um modo geral, têm uma expectativa elevada de prosseguir estudos e de concluir o secundário. Esperam, assim, concluir o 12.º ano e, para além disso, melhorar os seus resultados ao longo do curso, pois assumem que as suas classificações poderão condicionar uma escolha futura.

Em termos dos diferentes cursos, concluiu-se que, em relação ao seu percurso escolar e profissional futuro, os alunos respondem de modo diferente. Assim, os que claramente manifestam expectativas mais altas são os que se enquadram no seguinte perfil: pertencem ao curso de Ciências e Tecnologias, são do sexo feminino, não frequentam explicações e têm classificações médias no 2.º período do 10.º ano de Muito Bom. O posicionamento de oposição manifesta-se em alunos dos seguintes tipos: 1) pertencem ao curso de LH, AV ou CSE, são do sexo feminino e no seu historial de vida escolar já reprovaram; e 2) frequentam o curso CSE, são do sexo masculino, nunca reprovaram, não têm atualmente explicações nem nunca frequentaram explicações fora da escola, e têm classificações médias, no 2.º período do 10.º ano, compreendidas entre 10 e 13 valores.

Em entrevista, os alunos revelaram ansiar por bons resultados e continuar a melhorá-los, por isso significar, no seu entender, melhores oportunidades profissionais. No entanto, alguns confessam não ser tarefa fácil, sobretudo quando comparam com o Ensino Básico. Os diretores das escolas confirmam essa insatisfação latente, tendo em consideração os pedidos de mudança de curso que recebem, o que acontece, na perspetiva dos pais, quando os estudantes começam a ver baixar as classificações nas disciplinas do secundário. Assim, os jovens, de forma geral, parecem trazer expectativas elevadas, mas nem todos as conseguem manter altas, à medida que avançam no 10.º ano.

Em termos do **grau de satisfação**, os inquiridos mostraram estar globalmente satisfeitos com o **curso**, considerando ser o certo para eles. Apesar de estarem também agradados com o seu **percurso escolar**, uma boa parte assume que seria capaz de mudar de curso e, relativamente à avaliação, mais de metade não se manifestou satisfeita com as classificações obtidas até ao momento no 10.º ano. Em entrevista confirmaram esta insatisfação, no sentido de sentirem que há sempre margem para melhorar os **resultados**, esperando que o curso os prepare com rigor para o futuro, melhorando as suas competências e abrindo oportunidades profissionais.

Assim, os dados mostraram um certo alinhamento em termos de satisfação com o curso e com o percurso escolar, ainda que de forma mais explícita na primeira das dimensões. Em relação aos resultados académicos obtidos, as respostas indicaram a existência de alguma insatisfação com os resultados escolares, sendo que os mais insatisfeitos se enquadram no seguinte perfil: frequentam o curso CSE, são do sexo masculino, nunca reprovaram, não têm atualmente explicações nem nunca frequentaram explicações fora da escola e têm classificações médias no 2.º período do 10.º ano compreendidas entre 10 e 13 valores. Os que dizem estar mais satisfeitos enquadram-se neste outro perfil: pertencem ao curso de Ciências e Tecnologias, são do sexo feminino, não frequentam explicações e têm classificações médias no 2.º período do 10.º ano de Muito Bom.

Os professores entrevistados consideram que os mais satisfeitos com o curso são alunos motivados e com objetivos bem definidos para o seu percurso escolar. Em contraponto, há um conjunto de alunos que não se empenham ou que não conseguem acompanhar a exigência do ensino secundário. De facto, alguns alunos mencionam a grande sobrecarga de trabalho a que estão sujeitos, com muitos conteúdos para estudar e muitos trabalhos para desenvolver e entregar.

Quanto à insatisfação com o rendimento académico, os psicólogos educacionais caracterizam, para além deste tipo de alunos, os que frequentam apenas pelo carácter obrigatório, levando à ausência de

estudo e à desmotivação, e os que obtêm classificações baixas devido a uma preparação prévia frágil e a um perfil desadequado para o curso que escolheram.

Os pais também se referem a diferentes realidades, tendo esta percepção de que há situações de decepção e de imaturidade, e alertam para situações de saída de alunos para o ensino privado, na expectativa de melhoria dos resultados.

Quanto aos **fatores de sucesso/ insucesso escolar**, surgiram em primeiro lugar aqueles relacionados com o **professor** como promotor do sucesso escolar, uma vez que os alunos, na sua maioria, mostram um grau de concordância elevado em relação às competências pedagógico-didáticas dos seus professores. Valorizam em particular a aposta em dinâmicas de sala de aula, participação na avaliação e conhecimento dos critérios avaliativos. Os alunos entrevistados confirmam esta opinião do grande grupo e reafirmam a importância da competência pedagógica dos docentes para o sucesso na aprendizagem, ponto de vista, aliás, corroborado pelos pais. Surgiu, no entanto, um fator cuja concordância não foi tão expressiva e que tem a ver com a falta de apoio para adquirirem práticas de estudo, ou seja, sentem que poderiam melhorar se houvesse uma promoção de bons hábitos de estudo.

Os alunos também consideraram o **plano curricular** adequado e interessante e indicaram que compreendem a sua utilidade, embora, no que diz respeito à sua extensão, o considerem excessivo no caso de algumas disciplinas. Na verdade, esta aceção foi veementemente corroborada pelos diferentes entrevistados que apelaram à redução da extensão de alguns programas.

Os fatores de sucesso apontados centram-se muito, no entanto, na assunção de que se trata sobretudo de uma questão de esforço e empenhamento **individuais** e que, para ter êxito, importa a capacidade de ser capaz de superar as dificuldades de forma autónoma. Todos os entrevistados se referem à importância de fatores individuais no sucesso, tais como o interesse, o gosto, a motivação, o estudo, o esforço ou o empenhamento. Os diretores, os professores, os pais e os psicólogos destacam também o reverso da medalha, ou seja, o fator inibidor da timidez, da vergonha e da exposição, que podem impedir o jovem de pedir ajuda para superação de eventuais dificuldades.

Ao nível da **escola**, fatores como a existência de recursos materiais adequados ao ensino e à aprendizagem e de um ambiente escolar em que o aluno se sente seguro, assim como uma relação pedagógica favorável, traduzida na participação do aluno na sua avaliação, no conhecimento dos critérios de avaliação e no sentir-se à vontade na aula para poder fazer perguntas, sempre que não compreenda a matéria, são as dimensões que registaram uma maior intensidade de concordância.

A análise quantitativa mostrou ainda uma conclusão expressiva: os alunos com tendencial concentração nos cursos de CSE e AV, de AV e LH e de CT, e que têm em comum serem do sexo feminino, cujos pais têm atividades profissionais que se enquadram no grande grupo de profissões socialmente mais prestigiadas ou que consideram que a disponibilidade financeira constitui um fator determinante na concretização das suas aspirações profissionais, requerem ambientes escolares seguros e previsíveis e em que as orientações de professores e outros técnicos, aliadas ao sentido e utilidade dos planos de estudo, são variáveis escolares relevantes.

Foi interessante constatar, por outro lado, através das entrevistas, que estes jovens encaram as condições físicas da escola como não determinantes face à importância do apoio, do ambiente e da cultura escolares. Quanto ao apoio vocacional em concreto, o grande grupo manifestou alguma indecisão quanto à sua eficácia, no entanto, em entrevista, os participantes consideraram ter tido uma orientação vocacional que os ajudou na decisão. Todavia, sentem falta de mais informação sobre a natureza e o

funcionamento do ensino secundário, o que está por certo ligado às questões da insatisfação e da baixa de expectativas apontadas por alguns dos alunos, em particular os que veem os seus resultados escolares a piorar no ensino secundário.

Em termos de condições pedagógicas e também organizacionais, valorizam ainda o facto de as turmas mais pequenas favorecerem a aprendizagem e concluem que o apoio que os possa ajudar a ultrapassar dificuldades de aprendizagem não está ligado a falta de condições económicas da **família**. De facto, os alunos que reponderam ao questionário indicam uma posição tendencial de discordância absoluta face à asserção de que a falta de condições económicas da família possa, no seu caso, constituir um problema que afete o rendimento escolar. Ao nível da família, os alunos ouvidos em entrevista salientam a importância do clima afetivo em termos das condições sociofamiliares para o sucesso na escola.

Os diretores das escolas, a este propósito, salientam a importância do nível económico, social e cultural das famílias no sucesso dos filhos, sobretudo a forma como os acompanham, como valorizam a escola e como lhes podem proporcionar o acesso à cultura. Os psicólogos educacionais também referem estes aspetos como determinantes no sucesso dos alunos, apontando, em contraponto, a problemática das situações de desemprego e de debilidade económica, assim como a emigração, enquanto fatores de perturbação do desempenho dos jovens na sociedade atual. No que tem a ver com o poder económico familiar, foi levantada a questão do recurso às explicações, como veículo promotor do sucesso dos educandos, sendo uma realidade na nossa sociedade como também mostram os resultados do questionário.

Relativamente aos **fatores de inclusão ou exclusão**, os estudantes referiram, em entrevista, que são reflexo da sociedade e, embora a ajuda dos professores seja determinante, um ambiente favorável à inclusão tem a ver com a maturidade dos alunos e com a capacidade já desenvolvida de aceitação da diferença. A competição surgiu mencionada de forma indireta como algo que pode levar à exclusão.

A opinião dos psicólogos entrevistados é a de que as práticas de exclusão entre pares existem, razão pela qual algumas ações de sensibilização para a inclusão têm vindo a ser organizadas. Os pais também têm a perceção de que existem diferentes atitudes, uma de aceitação e de boa relação e, outra, de menos tolerância entre pares, frisando, em concreto, as questões de competição entre estudantes.

As **sugestões de melhoria** que os alunos indicam decorrem de algum modo dos fatores de sucesso e insucesso que identificaram. Assim, sugerem mais esforço, empenhamento, organização e bom comportamento nas aulas por parte de si mesmos e melhoria na ação pedagógica de alguns professores, nomeadamente uma aposta na diferenciação pedagógica, na diversificação de estratégias de ensino e maior exigência no processo de ensino e de aprendizagem. Neste ponto, os psicólogos reforçam a ideia de melhoria das metodologias de ensino, por parte dos professores, de forma a promover o sucesso e a prevenir problemas comportamentais e de aprendizagem. O testemunho dos diretores de escola vai no sentido de realçar a importância de criar condições para terem um corpo docente motivado e de se desenvolver uma avaliação de desempenho que realmente aposte no seu desenvolvimento profissional.

Os alunos entrevistados indicam outras medidas de carácter organizativo, administrativo e pedagógico: criação de salas de estudo para apoio por parte dos professores, turmas mais pequenas, menor carga horária do conjunto das disciplinas, menor extensão de alguns programas e uma aposta no reforço da orientação escolar e vocacional. Os problemas da carga horária excessiva, da extensão dos programas e do elevado número de alunos por turma são salientados também pelos diretores de turma, pelos diretores das escolas e pelos pais entrevistados. Estes últimos consideram mesmo que os professores

deveriam ter melhores condições de trabalho na escola, de forma a estarem mais disponíveis para os alunos.

No que tem a ver com a orientação escolar e vocacional, são os professores quem mais aponta a importância de amplificar e melhorar este serviço, uma vez que são eles, enquanto diretores de turma, que acabam por ter de ajudar e orientar os jovens, sobretudo quando estes se apercebem de que não fizeram a escolha mais adequada ao seu perfil. Os psicólogos atestam estas dificuldades, referindo que aos professores são pedidas múltiplas funções e que, neste caso, a situação de falha na orientação surge muitas vezes pela falta de recursos humanos suficientes e pelo facto de os alunos não recorrerem sempre que podem aos serviços de orientação, quando eles existem. Os pais apontam igualmente como negativa a falta de um serviço adequado de orientação escolar e vocacional nas escolas.

Ainda em termos organizativos, a continuação na aposta de aulas de apoio de qualidade na escola é defendida, não só pelos estudantes, mas também pelos professores, diretores, psicólogos e pais. Os psicólogos salientam ainda a importância do contexto e da cultura escolares, do bom ambiente e da relação positiva entre professores e alunos e alertam para o facto de os alunos passarem hoje demasiado tempo na escola, sobrando pouco tempo para o estudo mas também para o lazer.

Pais e psicólogos opinam sobre a liderança escolar como fator potenciador de sucesso, pelas condições de organização que podem proporcionar à comunidade educativa, como pela sensibilidade na resolução de problemas.

Quanto ao reajustamento dos planos de estudos dos cursos CH, as indicações vão no sentido de reformular programas em função da sua carga horária, argumento muito enfatizado pelos diretores de escolas, mas também pelos professores e pelos pais. Neste ponto, os encarregados de educação reforçam a ideia do que consideram ser uma carga letiva excessiva dos seus educandos.

Uma das sugestões de melhoria apontada pelos participantes inquiridos passa pela melhoria da oferta formativa das escolas e pelo incremento do estatuto dos cursos profissionais. Embora todos manifestem que a escola já oferece um leque de cursos vasto, diversificado e de qualidade, os diretores de escola e os psicólogos têm a perceção de que poderia haver mais flexibilização da oferta, em particular no que tem a ver com cursos vocacionados para o mercado de trabalho. Os diretores de turma, os psicólogos e os pais evidenciam, no entanto, uma outra preocupação, a de se mudar o estatuto atribuído a este tipo de cursos, no sentido de diminuir o preconceito e de aumentar o prestígio social dos mesmos, de modo a virem a constituir-se como uma verdadeira e efetiva opção para os alunos.

## **5.2. Considerações Finais e Recomendações**

A escolaridade obrigatória estendida até ao 12.º ano assenta na universalização do acesso à educação que se pretende como fator de desenvolvimento humano e social da população e implica enfrentar o desafio de promover uma escolarização bem-sucedida e que assente na igualização de oportunidades. É, por isso, muito importante que se conheçam e se estudem as condições de concretização desses objetivos de forma a poder suprir obstáculos e constrangimentos que impeçam a sua plena concretização.

O presente estudo constitui-se como um contributo para a construção de conhecimento nesta área e em torno desta problemática, através da apresentação e organização de informação que possa ficar ao dispor, tanto para esclarecimento de pontos que eventualmente dilucide, como para possíveis tomadas de decisão pedagógica, administrativa ou organizacional.

Será com certeza um ponto importante de análise considerar que a valorização da escola por toda a sociedade poderia facilitar o caminho para a melhoria do sucesso escolar dos jovens. Trata-se de uma questão de progressão, ou seja, à medida que a desigualdade escolar entre gerações for diminuindo, mais valorizada será a escola e mais elevadas serão as expectativas colocadas na escolarização das novas gerações, tal como refere David Justino (em entrevista concedida no âmbito deste estudo): *os principais fatores de insucesso são (...) as desigualdades sociais e, especialmente, as escolares, entre a geração dos pais. À medida que tivermos pais mais escolarizados, teremos filhos ainda mais escolarizados.*

Neste estudo vemos que os pais dos alunos pertencem a uma geração mais escolarizada do que as anteriores mas em que ainda menos de metade possui habilitação igual ou superior ao 12.º ano, ou seja, muitos não percorreram o caminho que os filhos estão a trilhar. Consideramos que à medida que se forem esbatendo essas diferenças, o papel das famílias a que o jovem pertence será cada vez mais assumido enquanto fator de promoção do sucesso escolar, em conjugação com a ação do Estado e da escola.

O cumprimento da escolaridade obrigatória de 12 anos implica, no entanto, a necessidade de diversificação de vias, de modo a dar resposta a uma grande variedade de públicos e de interesses, mantendo uma estrutura básica que integre alguma flexibilidade de percursos.

O processo de construção de uma identidade própria para o ensino secundário tem tido como obstáculo a perceção generalizada de que estes cursos constituem apenas um meio para atingir um fim, uma etapa preparatória de acesso ao ensino superior. A dupla perspetiva de prosseguimento de estudos e de conclusão com a integração no mercado de trabalho dos diplomados com o 12.º ano, presente na lei, não é ainda vista como normal nos percursos de escolarização.

Os alunos dos cursos científico-humanísticos inquiridos, em geral muito focados no seu percurso em direção ao ensino superior, percecionam esta realidade na sua ambiência escolar e acabam por sugerir a criação de maior oferta de escola e maior adequação e valorização das vias profissionalizantes, desafetando-as do estigma social criado para quem opta por seguir esse percurso. Os diferentes entrevistados neste estudo partilham esta perspetiva de dignificação dos cursos que conferem dupla certificação e sugerem medidas que evitem o encaminhamento de alunos para essas vias, tendo por base razões de insucesso. É importante a valorização social dos diplomas assim obtidos e, para isso, ter em consideração, como alerta também Justino, *uma maior adequação das vias profissionalizantes às necessidades do mercado de trabalho.* Daqui resultam questões que ficam lançadas para reflexão futura: porque são percecionados desta maneira os cursos da via profissionalizante? O que podem os diversos intervenientes com responsabilidades no sistema educativo fazer no sentido de alterar este paradigma?

O processo de alargamento da escolaridade e de massificação implica lidar com a diversidade, sem excluir, afastar ou deixar para trás. Este é forçosamente um caminho lento e difícil, em que apostam as democracias evoluídas e que leva a pensar medidas que obstem ao determinismo das desigualdades sociais geradoras de insucesso. Os participantes neste estudo sugerem várias possibilidades, a nível de escola, em relação aos professores e aos alunos, que importa rever. Assim, dever-se-ia melhorar o serviço de orientação escolar e vocacional, pois muitos jovens sentem-se ainda indecisos e, por vezes, em conflito com as opções de percurso tomadas nesta fase das suas vidas escolares. Isso funcionaria a montante como um fator de prevenção do abandono e insucesso escolares.

Em termos organizacionais, serão de manter ou criar espaços e tempos próprios na escola, não só para apoios aos alunos com mais dificuldades, mas mesmo para os que desejam aprofundar conhecimento, desde que bem integrados nos horários dos alunos. Ao mesmo tempo que propõem esta medida, os

entrevistados referiram a necessidade de diminuir a quantidade dos temas tratados em alguns programas demasiado extensos. Isto aliado a uma redução da carga horária letiva que lhes proporcionasse mais tempo para trabalho autónomo, aplicar os conhecimentos ou realizar outras atividades complementares e permitisse o desenvolvimento de competências mais diversificadas.

No que diz respeito ao professor, os jovens inquiridos colocam-no como um elemento fulcral para o êxito e valorizam muito o seu papel na promoção do sucesso escolar. É por isso que indicam a competência pedagógica do professor como um fator de melhoria, propondo o reforço do apoio ao estudo, da diferenciação pedagógica, apoiando os estudantes de forma mais individualizada e apostando na qualidade e diversificação de estratégias de ensino e, também, que aumentem os níveis de exigência. Aqui ligam-se os fatores relativos ao desenvolvimento profissional dos docentes, sendo importante apostar na formação contínua de qualidade, na estabilidade profissional, numa avaliação que promova a melhoria do desempenho e em formas de organização pedagógica que levem a melhores aprendizagens dos alunos.

As sugestões de melhoria incluem as que têm a ver com os próprios alunos. Os vários intervenientes não deixam de considerar os fatores individuais, sabendo que os objetivos se atingem com esforço e investimento pessoal e que é fundamental que a escola prepare os jovens para superar as suas dificuldades de forma autónoma e para melhorar a qualidade das aprendizagens.

Edgar Morin (1999), ao refletir sobre a escola e as reformas de ensino, defende como primeira finalidade o que designa por *ensino educativo*, a formação de uma *cabeça bem feita*, uma cabeça que seja capaz de transformar informação em conhecimento pertinente, ou seja, que desenvolva uma inteligência que expanda a compreensão e a reflexão e que permita a resolução de problemas atuais, multidimensionais e complexos.

A educação tem, pois, de continuar a ser a aposta principal da sociedade, a qual passa pelo acesso e sucesso escolares das suas crianças e jovens, no sentido de poderem atingir o potencial pleno das suas capacidades. Um desafio que não seja encarado nem como inatingível – que não faça desistir e impeça o desenvolvimento – nem como trivial – que faça criar uma atitude laxista em relação ao problema.

A fechar, a mensagem otimista de Prigogine (1999, p. 135):

*A minha mensagem para as gerações futuras passa por fornecer argumentos para lutarem contra a resignação e o sentimento de impotência. As ciências recentes da complexidade negam o determinismo, elas insistem na criatividade a todos os níveis da natureza. O futuro não está determinado.*

## Bibliografia

- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (4.ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Breiman, L., Friedman, J., Olshen, R. & Stone, C. (1984). *Classification and regression trees*. Belmont, CA: Wadsworth International Group.
- Bryman, A. & Cramer, D. (1993). *Análise de Dados em Ciências Sociais. Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Hill, M. & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- IBM SPSS (2012). *Decision trees 21*. (<ftp://public.dhe.ibm.com/software/analytics/spss/documentation/statistics/21.0/en/client/Mauals/IBMSPSSDecisionTrees.pdf>)
- Kass, G. (1980). An exploratory technique for investigating large quantities of categorical data. *Applied Statistics*, 29(2), 119-127.
- Kline, P. (2000). *A psychometrics primer*. London: Free Association Books.
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite: repenser la réforme, réformer la pensée*. França: Éditions du Seuil.
- Norusis, M.J. (1994). *SPSS professional statistics 6.1*. Chicago, IL: SPSS Inc.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. (2009). *Análise categórica, árvores de decisão e análise de conteúdo em ciências sociais e da saúde com o SPSS*. Lisboa: Lidel.
- Prigogine, I. (1999). Les jeux ne sont pas faits. In F. Mayor (Comp), *Lettres aux generations futures*. Paris: Éditions UNESCO.
- Rodrigues, M. L. (2010). *A escola pública pode fazer a diferença*. Coimbra: Almedina.
- Scheaffer, R., Mendenhall, W. & Ott, L. (1990). *Elementary Survey Sampling*. Boston: Duxbury Press.
- Verdasca, J. (2013). Rankings escolares: “a César o que é de César, e a Deus o que é de Deus”. *Temas e Problemas*, 12-13, 175-199.
- Vicente, P., Reis, E. & Ferrão, F. (1996). (1996). *Sondagens. A amostra como factor decisivo de qualidade*. Lisboa: Edições Sílabo.

## Legislação

Decreto-Lei n.º 176/2012, Diário da República, I.ª série, N.º 149, 2 de agosto.

Lei n.º 85/2009, Diário da República, I.ª série, N.º 166, 27 de agosto.

Lei de Bases do Sistema Educativo

- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro
- Lei n.º 115/97, de 19 de setembro alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de outubro
- Lei n.º 49/2005, de 32 de agosto

# Apêndices

## **Apêndice A – Guiões de entrevista**

### **Alunos**

#### **A. Caracterização do entrevistado**

- 1.1. Quantos anos tens?
- 1.2. Em que localidade resides?
- 1.3. Qual a profissão e escolaridade dos teus pais?
- 2.1. Que curso frequentas?
- 2.2. Qual a tua média aproximada, no presente ano letivo?
- 2.3. Frequentas explicações?
- 2.4. Já repetiste algum ano?

#### **B. Fatores que influenciaram a opção pelo curso**

- 1.1. O que te levou a escolher o curso que frequentas aqui no ensino secundário?
  - 1.1.1. E em relação aos teus colegas?
- 2.1. Alguém influenciou a tua escolha?
  - 2.1.1. Quem?
  - 2.1.2. Porquê?
- 3.1. As possíveis saídas profissionais tiveram peso nessa decisão?
  - 3.1.1. Porquê?
- 4.1. E a oferta existente na escola condicionou a escolha do curso?
  - 4.1.1. E a dos teus colegas de turma?
- 5.1. Estarias a frequentar o ensino secundário se o alargamento da escolaridade obrigatória não tivesse entrado em vigor, este ano, no 10.º ano de escolaridade?
  - 5.1.1. Conhecês colegas que estejam a frequentar o 10.º ano de escolaridade devido ao alargamento da escolaridade obrigatória?

## **C. Expectativas**

- 1.1. O que esperas do curso que estás a frequentar?
- 1.2. Achas que te vai preparar para teres sucesso na universidade no curso que queres seguir e/ou para encontrares o trabalho que queres?
- 2.1. O que esperas fazer quando terminares o 12.º ano?
  - 2.1.1. E em relação aos teus colegas?
- 3.1. Achas que vais ter bom rendimento escolar no ensino secundário?
  - 3.1.1. Em que te baseias?
  - 3.1.2. E a tua turma?

## **D. Grau de Satisfação**

- 1.1. E gostas do curso que frequentas?
  - 1.1.1. Do que gostas menos e do que gostas mais?
  - 1.1.2. Porquê?
  - 1.1.3. E os teus colegas?
- 2.1. E estás satisfeito com os resultados que estás a obter? E os teus colegas? Porquê?
- 2.2. O que achas que se poderia fazer para melhorar os teus resultados/as tuas notas?

## **E. Fatores de sucesso/insucesso**

- 1.1. Em geral, tens facilidade em pedir ajuda, quando sentes dificuldades em aprender, ou tendes a resolver tudo sozinho?
  - 1.1.1. Porquê?
  - 1.1.2. E os teus colegas?
- 2.1. O que achas que mais influencia o teu sucesso escolar?
  - 2.1.1. E o dos teus colegas?
- 3.1. Consideras que estes cursos, ao nível das matérias, estão adequados a todos os alunos?
  - 3.1.1. O que pensas sobre a forma como são ensinadas as matérias?
- 3.2. Que alterações achas que se poderiam fazer para melhorar os resultados dos alunos?
- 3.3. E para se conseguir reduzir o abandono escolar?

## **F. Reajustamentos dos planos de estudos dos Cursos CH**

- 1.1. Achas que os cursos disponíveis no secundário são adequados para jovens como tu? Porquê?
- 2.1. Na tua opinião, o que é que deveria ser mudado, nos planos de estudos, para melhorar a tua aprendizagem?

## **G. Adequação do currículo dos Cursos CH**

- 1.1. Nesta escola, o que achas que ajuda os alunos a terem sucesso?
- 1.2. Nesta escola, o que achas que torna difícil o sucesso dos alunos?
- 2.1. Achas que os professores fazem tudo o que podem para ajudar os alunos que têm dificuldades em aprender?
- 2.2. Achas que os teus colegas tratam bem os alunos que são em algum aspeto um pouco diferentes deles?

## **H. Encerramento da entrevista**

- 1.1. Se tivesses poder de decisão, o que fazias para ajudar todos os alunos a aprenderem melhor?
- 1.2. Queres acrescentar alguma coisa ao que disseste, ao longo da entrevista?

## **Pais/Encarregados de Educação**

### **A. Caracterização do entrevistado**

- 1.1. Em que localidade reside?
- 1.2. Qual a sua idade?
- 2.1. Quais são as suas habilitações literárias?
- 2.2. Qual é a sua profissão?

### **B. Fatores que influenciaram a opção pelo curso**

- 1.1. Na sua opinião, o que leva os alunos a escolher os Cursos CH?
  - 1.1.1. A família/terceiros?
  - 1.1.2. As saídas?
  - 1.1.3. A oferta?
- 2.1. O seu educando estaria a frequentar o ensino secundário se o alargamento da escolaridade obrigatória não tivesse entrado em vigor, este ano, no 10.º ano de escolaridade?
  - 2.1.1. Tem conhecimento de colegas do seu educando que estejam a frequentar o 10.º ano de escolaridade devido ao alargamento da escolaridade obrigatória?

### **C. Expectativas**

- 1.1. Que expectativas lhe parece que têm estes alunos, relativamente ao curso que escolheram?
- 2.1. Que expectativas lhe parece que têm estes alunos em relação ao seu futuro escolar e profissional?

### **D. Grau de satisfação**

- 1.1. Em relação ao curso que estão a frequentar, considera que os alunos gostam do curso, de uma forma geral?
- 2.1. Considera que os alunos estão satisfeitos com o percurso que escolheram e têm vindo a percorrer?
- 3.1. Parece-lhe que estão satisfeitos, em relação aos resultados que estão a obter?
  - 3.1.1. Em que se baseia?

### **E. Fatores de sucesso/ insucesso**

1.1. Considera que os alunos têm facilidade em pedir ajuda, quando sentem dificuldades em aprender, ou parece-lhe que tendem a procurar sozinhos resposta para essa dificuldade?

2.1. Até que ponto as questões sociais e familiares influenciam o sucesso ou insucesso dos alunos desta escola?

3.1. Considera que estes cursos, ao nível dos conteúdos e das metodologias, estão adequados a todos os alunos que os frequentam?

3.1.1. Porquê?

3.2. Que alterações poderiam ser feitas de forma a aumentar as taxas de sucesso dos alunos?

3.3. Tendo em conta que os alunos estão dentro da escolaridade obrigatória, que sugestões daria para se conseguir reduzir o abandono escolar?

### **F. Reajustamentos dos planos de estudos dos Cursos CH**

1.1. Considera que os cursos disponíveis no secundário são adequados para jovens como o/a seu/sua filho?

1.1.1. Porquê?

2.1. Na sua opinião, o que é que deveria ser mudado, nos planos de estudos, para melhorar a aprendizagem dos alunos?

### **G. Adequação do currículo dos Cursos CH**

1.1. Nesta escola, o que acha que ajuda os alunos a terem sucesso?

1.2. Nesta escola, o que acha que torna difícil o sucesso dos alunos?

2.1. Acha que os professores fazem tudo o que podem para ajudar os alunos que têm dificuldades em aprender?

2.2. Acha que os alunos nesta escola tratam bem os colegas que são em algum aspeto um pouco diferentes deles?

### **H. Encerramento da entrevista**

1.1. Se tivesse poder de decisão, o que fazia para ajudar todos os alunos a aprenderem melhor?

1.2. Quer acrescentar alguma coisa ao que disse, ao longo da entrevista?

## **Diretores de escola/agrupamento**

### **A. Caracterização do entrevistado**

- 1.1. Em que localidade reside?
- 1.2. Qual a sua idade?
- 2.1. Quais são as suas habilitações literárias?
- 2.2. Há quanto tempo exerce este tipo de cargo diretivo?

### **B. Fatores que influenciaram a opção pelo curso**

- 1.1. Na sua opinião, o que leva os alunos a escolher os Cursos CH?
  - 1.1.1. A família/terceiros?
  - 1.1.2. As saídas?
  - 1.1.3. A oferta?

### **C. Grau de satisfação**

- 1.1. Em relação ao curso que estão a frequentar, considera que os alunos gostam do curso, de uma forma geral?
- 2.1. Parece-lhe que estão satisfeitos, em relação aos resultados que estão a obter?
  - 1.1.1. Em que se baseia?

### **D. Fatores de sucesso/ insucesso**

- 1.1. Considera que os alunos têm facilidade em pedir ajuda, quando sentem dificuldades em aprender, ou parece-lhe que tendem a procurar sozinhos resposta para essa dificuldade?
- 2.1. Até que ponto as questões sociais e familiares são fatores importantes no sucesso ou insucesso destes alunos?
- 3.1. Considera que estes cursos, ao nível dos conteúdos e das metodologias, estão adequados a todos os alunos que os frequentam?
  - 3.1.1. Porquê?
- 3.2. Que alterações poderiam ser feitas de forma a aumentar as taxas de sucesso dos alunos?
- 3.3. Tendo em conta que os alunos estão dentro da escolaridade obrigatória, que sugestões daria para se conseguir reduzir o abandono escolar?
- 3.4. Que iniciativas tem a sua escola implementado para combater o insucesso e o abandono escolar (ex: centro de recursos, salas específicas de apoio a determinadas disciplinas)?

## **E. Reajustamentos dos planos de estudos dos Cursos CH**

I.1. Até que ponto, do seu ponto de vista, a oferta educativa das escolas corresponde a uma oferta de qualidade, para o futuro dos jovens portugueses?

I.1.1. Porquê?

2.1. Considera que as mudanças que têm vindo a ocorrer, ao nível dos planos de estudos dos Cursos CH, têm facilitado a aprendizagem, por parte dos alunos?

2.2. Acha que os novos planos de estudos têm contribuído para o desenvolvimento de novas capacidades ou competências nos alunos?

2.2.1. Dê-nos alguns exemplos que fundamentem a sua opinião.

## **F. Adequação do currículo dos Cursos CH**

I.1. Quais são, para si, as mudanças mais significativas que têm vindo a ocorrer, ao nível dos planos de estudos dos Cursos CH, desde que o processo de alargamento da escolaridade obrigatória ditou o seu reajuste?

I.2. Considera necessário que se proceda à adequação do currículo dos Cursos CH?

I.3. Indique as razões/fatores que fundamentam a sua opinião.

2.1. Quais são, para si, os principais fatores de sucesso/insucesso escolar dos alunos desta escola?

2.2. Ao nível do currículo, quais as medidas que acha que poderiam beneficiar mais os alunos e reduzir o insucesso e abandono escolares?

3.1. Na sua opinião, a adequação curricular dos planos de estudos é um fator significativo, no processo de inclusão escolar dos alunos?

3.1.1. Fundamente a sua resposta.

3.2. Que soluções têm sido adotadas nesta escola, no sentido de ajudar os alunos com dificuldades?

## **G. Encerramento da entrevista**

I.1. Face ao alargamento da escolaridade obrigatória, houve um aumento significativo do número de alunos nos cursos científico-humanísticos?

I.1.1. Houve aumento em outras ofertas formativas?

I.2. Face ao alargamento da escolaridade obrigatória, e em função dos resultados escolares globais, até ao momento, é possível prever se o alargamento contribuiu para a inclusão?

I.3. Considera que com o alargamento da escolaridade obrigatória aumentou o número de casos de alunos em risco de abandono escolar, designadamente, por excesso de faltas?

I.4. Gostaria de acrescentar alguma coisa ao que disse, ao longo da entrevista?

## **Diretores de turma**

### **A. Caracterização do entrevistado**

- 1.1. Em que localidade reside?
- 1.2. Qual a sua idade?
- 2.1. Quais são as suas habilitações literárias?
- 2.2. Há quanto tempo exerce este tipo de cargo?

### **B. Fatores que influenciaram a opção pelo curso**

- 1.1. Na sua opinião, o que leva os alunos a escolher os Cursos CH?
  - 1.1.1. A família/terceiros?
  - 1.1.2. As saídas?
  - 1.1.3. A oferta?

### **C. Grau de satisfação**

- 1.1. Em relação ao curso que estão a frequentar, considera que os alunos gostam do curso, de uma forma geral?
- 2.1. Parece-lhe que estão satisfeitos, em relação aos resultados que estão a obter?
  - 2.1.1. Em que se baseia?

### **D. Fatores de sucesso/ insucesso**

- 1.1. Considera que os alunos têm facilidade em pedir ajuda, quando sentem dificuldades em aprender, ou parece-lhe que tendem a procurar sozinhos resposta para essa dificuldade?
- 2.1. Até que ponto as questões sociais e familiares são fatores importantes no sucesso ou insucesso destes alunos?
- 3.1. Considera que estes cursos, ao nível dos conteúdos e das metodologias, estão adequados a todos os alunos que os frequentam?
  - 3.1.1. Porquê?
- 3.2. Que alterações poderiam ser feitas de forma a aumentar as taxas de sucesso dos alunos?
- 3.3. Tendo em conta que os alunos estão dentro da escolaridade obrigatória, que sugestões daria para se conseguir reduzir o abandono escolar?

## **E. Reajustamentos dos planos de estudos dos Cursos CH**

1.1. Até que ponto, do seu ponto de vista, a oferta educativa das escolas corresponde a uma oferta de qualidade, para o futuro dos jovens portugueses?

1.1.1. Porquê?

2.1. Considera que as mudanças que têm vindo a ocorrer, ao nível dos planos de estudos dos Cursos CH, têm facilitado a aprendizagem, por parte dos alunos?

2.2. Acha que os novos planos de estudos têm contribuído para o desenvolvimento de novas capacidades ou competências nos alunos?

2.2.1. Dê-nos alguns exemplos que fundamentem a sua opinião.

## **F. Adequação do currículo dos Cursos CH**

1.1. Quais são, para si, as mudanças mais significativas que têm vindo a ocorrer, ao nível dos planos de estudos dos Cursos CH, desde que o processo de alargamento da escolaridade obrigatória ditou o seu reajuste?

1.2. Considera necessário que se proceda à adequação do currículo dos Cursos CH?

1.2.1. Indique as razões/fatores que fundamentam a sua opinião.

2.1. Quais são, para si, os principais fatores de sucesso/insucesso escolar dos alunos desta escola?

2.2. Ao nível do currículo, quais as medidas que acha que poderiam beneficiar mais os alunos e reduzir o insucesso e abandono escolares?

3.1. Na sua opinião, a adequação curricular dos planos de estudos é um fator significativo, no processo de inclusão escolar dos alunos?

3.1.1. Fundamente a sua resposta.

3.2. Que soluções têm sido adotadas nesta escola, no sentido de ajudar os alunos com dificuldades?

## **G. Encerramento da entrevista**

1.1. Considera que os diretores de turma desempenham uma função de orientação e de coorientação na escolha dos cursos por parte dos alunos, bem como de reorientação nos casos em que os alunos não escolheram o curso “adequado”?

1.2. Gostaria de acrescentar alguma coisa ao que disse, ao longo da entrevista?

## **Psicólogos educacionais**

### **A. Caracterização do entrevistado**

- 1.1. Em que localidade reside?
- 1.2. Qual a sua idade?
- 2.1. Quais são as suas habilitações literárias?
- 2.2. Qual é a sua profissão?

### **B. Fatores que influenciaram a opção pelo curso**

- 1.1. Na sua opinião, o que leva os alunos a escolher os Cursos CH?
  - 1.1.1. A família/terceiros?
  - 1.1.2. As saídas?
  - 1.1.3. A oferta?

### **C. Expectativas**

- 1.1. Que expectativas lhe parece que têm estes alunos, relativamente ao curso que escolheram?
- 2.1. Que expectativas lhe parece que têm estes alunos em relação ao seu futuro escolar e profissional?

### **D. Grau de satisfação**

- 1.1. Em relação ao curso que estão a frequentar, considera que os alunos gostam do curso, de uma forma geral?
- 2.1. Considera que os alunos estão satisfeitos com o percurso que escolheram e têm vindo a percorrer?
- 3.1. Parece-lhe que estão satisfeitos, em relação aos resultados que estão a obter?
  - 3.1.1. Em que se baseia?

### **E. Fatores de sucesso/ insucesso**

- 1.1. Considera que os alunos têm facilidade em pedir ajuda, quando sentem dificuldades em aprender, ou parece-lhe que tendem a procurar sozinhos resposta para essa dificuldade?
- 2.1. Até que ponto as questões sociais e familiares influenciam o sucesso ou insucesso dos alunos desta escola?
- 3.1. Considera que estes cursos, ao nível dos conteúdos e das metodologias, estão adequados a todos os alunos que os frequentam?
  - 3.1.1. Porquê?

3.2. Que alterações poderiam ser feitas de forma a aumentar as taxas de sucesso dos alunos?

3.3. Tendo em conta que os alunos estão dentro da escolaridade obrigatória, que sugestões daria para se conseguir reduzir o abandono escolar?

### **F. Reajustamentos dos planos de estudos dos Cursos CH**

I.1. Considera que os cursos disponíveis no secundário são adequados para os jovens que os frequentam?

I.1.1. Porquê?

2.1. Na sua opinião, o que é que deveria ser mudado, nos planos de estudos, para melhorar a aprendizagem dos alunos?

### **G. Adequação do currículo dos Cursos CH**

I.1. Nesta escola, o que acha que ajuda os alunos a terem sucesso?

I.2. Nesta escola, o que acha que torna difícil o sucesso dos alunos?

2.1. Acha que os professores fazem tudo o que podem para ajudar os alunos que têm dificuldades em aprender?

2.2. Acha que os alunos desta escola tratam bem os colegas que são em algum aspeto um pouco diferentes deles?

### **H. Encerramento da entrevista**

I.1. Considera que a orientação escolar tem capacidade para dar resposta às necessidades dos alunos?

I.2. Se tivesse poder de decisão, o que fazia para ajudar todos os alunos a aprenderem melhor?

I.3. Quer acrescentar alguma coisa ao que disse, ao longo da entrevista?

## **Apêndice B – Questionário sobre os Cursos Científico-Humanísticos e o alargamento da escolaridade obrigatória**

O presente questionário destina-se a recolher informação sobre as opiniões dos alunos face aos Cursos Científico-Humanísticos (CH) que frequentam e desenvolve-se no âmbito de um estudo proposto pela Direção-Geral da Educação ao Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

A sua participação é muito importante para a concretização do estudo, pelo que agradecemos desde já a sua colaboração. O questionário é anónimo e os dados serão tratados apenas para efeitos da pesquisa.

### **Parte Ia – Dados Pessoais**

1. Data de nascimento. \_\_\_\_\_
2. Sexo. \_\_\_\_\_
3. Mora na mesma localidade em que fica a sua escola? \_\_\_\_\_
4. Quanto tempo, em minutos, gasta diariamente no percurso casa-escola? \_\_\_\_\_
5. Número de irmãos. \_\_\_\_\_
6. Profissão da mãe. \_\_\_\_\_
7. Profissão do pai. \_\_\_\_\_
8. Escolaridade da mãe. \_\_\_\_\_
9. Escolaridade do pai. \_\_\_\_\_
10. Que é o seu encarregado de educação? \_\_\_\_\_

### **Parte Ib – Dados Académicos**

11. Turma. \_\_\_\_\_
12. N.º de aluno na turma. \_\_\_\_\_
13. Beneficia de Ação Social Escolar (A.S.E.)? \_\_\_\_\_  
13.1. Se sim, qual o escalão A.S.E. de que beneficia? \_\_\_\_\_
14. Localidade onde fica a escola que frequenta. \_\_\_\_\_
15. Escola que frequenta. \_\_\_\_\_
16. Que curso frequenta? \_\_\_\_\_
17. Já alguma vez reprovou? \_\_\_\_\_  
17.1. Se respondeu “Sim” à questão anterior, indique em que ano(s). \_\_\_\_\_

18. Qual a média aproximada das suas classificações, no 10.º ano, no segundo período do presente ano letivo? \_\_\_\_\_
19. Já alguma vez frequentou explicações fora da escola (explicadores, centros de explicações ou institutos) em anos anteriores? \_\_\_\_\_
- 19.1. Se respondeu “Sim” à questão anterior, assinale o(s) ano(s) de escolaridade em que isso aconteceu. \_\_\_\_\_
20. Atualmente, tem explicações em alguma disciplina? \_\_\_\_\_
- 20.1. Se respondeu “Sim” na questão anterior, indique em que disciplina(s). \_\_\_\_\_
21. Qual a profissão que gostaria de seguir? \_\_\_\_\_
22. Qual(is) o(s) fator(es) que considera determinante(s) para concretizar essa aspiração profissional?  
\_\_\_\_\_

## Parte II – Fatores que Influenciaram a Opção pelo Curso CH que Frequenta

Assinale a sua concordância/discordância em relação às seguintes afirmações.

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Não sei/ Não se aplica
Escolhi este curso por influência dos meus professores.					
Escolhi este curso pelas saídas profissionais que permite.					
Escolhi este curso por influência dos meus amigos.					
Escolhi este curso porque os cursos profissionais têm menos saídas que os científico-humanísticos.					
Escolhi este curso por ser de uma área de menor dificuldade das matérias.					
Escolhi este curso porque permite seguir o curso superior que eu quero.					
Escolhi este curso contrariado(a).					
Escolhi este curso porque os cursos profissionais são para outro tipo de alunos.					
Escolhi este curso por decisão própria.					
Escolhi este curso porque não existe nesta escola o curso da via profissional que eu queria.					
Escolhi este curso por decisão dos meus pais.					
Escolhi este curso porque não quis mudar de escola.					
Escolhi este curso porque tem as disciplinas de que gosto mais.					
Escolhi este curso porque permite maior reconhecimento social.					
Escolhi este curso por sentir que tenho vocação para esta área.					
Escolhi este curso porque tem as disciplinas onde tenho tido melhores resultados.					

## Parte III – Expectativas em Relação aos Percursos Escolar e Profissional Futuros

Assinale a sua concordância/discordância em relação às seguintes afirmações.

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Não sei/ Não se aplica
Espero neste curso conseguir ter as notas necessárias para atingir os meus objetivos.					
Espero continuar a estudar depois de concluir o 12.º ano.					
Espero conseguir terminar este curso.					
Espero começar a trabalhar depois de concluir o 12.º ano.					
Espero conseguir melhores classificações no Ensino Secundário do que as que obtive no Ensino Básico.					
Penso que as minhas notas vão limitar as minhas escolhas nos cursos de ensino superior.					
Espero vir a tirar um curso superior.					

#### Parte IV - Grau de Satisfação em Relação ao Percurso Escolar Seguido

Assinale a sua concordância/discordância em relação às seguintes afirmações.

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Não sei/ Não se aplica
Estou satisfeito(a) com as minhas notas este ano.					
O curso que frequento satisfaz-me de uma forma global.					
Estou satisfeito(a) com as notas que obtive no Ensino Básico.					
Sinto-me satisfeito(a) com o meu percurso escolar até aqui.					
Coloco a hipótese de vir a mudar de curso.					
O curso que escolhi é o curso certo para mim.					

## Parte V - Fatores de Sucesso/Insucesso Escolar

Assinale a sua concordância/discordância em relação às seguintes afirmações.

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Não sei/ Não se aplica
Quando tenho dificuldades em aprender tenho alguém a quem posso pedir ajuda.					
Os professores ajudam-nos a ver as relações entre as matérias das diferentes disciplinas.					
Os professores usam diferentes estratégias para ensinarem diferentes matérias.					
Em casa não tenho ninguém que me possa ajudar a aprender.					
A falta de condições económicas da minha família é um problema que afeta o meu rendimento escolar.					
Tenho dificuldade em pedir ajuda para aprender.					
Conheço os critérios que os professores utilizam para me avaliar.					
Os métodos de avaliação que os professores usam são adequados.					
Vejo claramente para que servem as matérias que aprendo.					
Os temas das disciplinas do curso que frequento são interessantes.					
Os professores utilizam com boa vontade outras estratégias, quando não compreendemos.					
Quando tenho dificuldades em aprender algo procuro resolver isso sozinho(a).					
Os professores esclarecem todas as dúvidas.					
Tenho dificuldade em aprender alguns temas porque os professores não ensinam a fazer as tarefas.					
A minha escola tem um ambiente escolar em que me sinto seguro(a).					
Na minha escola existem recursos materiais adequados ao ensino e à aprendizagem.					
Os professores explicam bem as matérias.					
Os professores dizem-me o que devo fazer para melhorar a minha aprendizagem.					
A carga horária letiva do 10.º ano devia ser menor.					
Participo com os professores na minha avaliação.					
Tenho uma boa relação com os meus professores.					
Na escola recebi apoio na orientação vocacional que me ajudou.					
Sinto-me à vontade na sala de aula para perguntar tudo o que não percebo.					
Se a minha turma fosse mais pequena eu teria melhor desempenho.					
Acho que se me ensinassem a estudar eu teria melhores notas.					
A indisciplina dentro da sala de aula é um fator que está a prejudicar o meu desempenho.					
Considero que o que aprendo neste curso me prepara para a minha vida futura.					
Considero que a quantidade das matérias é adequada para o tempo das aulas.					
Os professores ensinam-me a estudar.					

## Apêndice C – Método EXHAUSTIVE CHAID (variáveis, risk e gains)

Tabela 42 – Método EXHAUSTIVE CHAID (variáveis)

<b>Model Summary</b>		
Specifications	Growing Method Dependent Variable Independent Variables	EXHAUSTIVE CHAID 16. Que curso frequentas? 2. Sexo., 3. Moras na mesma localidade em que fica a tua escola?, Situação ocupacional da mãe., Situação ocupacional do pai., 10. Quem é o teu encarregado de educação?, 17. Já alguma vez reprovaste?, É repetente, no presente ano letivo?, 19. Já alguma vez frequentaste explicações fora da escola (explicadores, centros de explicações ou institutos) em anos anteriores?, 20. Atualmente, tens explicações em alguma disciplina?, 22a. Qual(is) o(s) fator(es) que consideras determinante(s) para concretizar essa aspiração profissional? [Estudar mais], 22b. Qual(is) o(s) fator(es) que consideras determinante(s) para concretizar essa aspiração profissional? [Ter disponibilidade financeira], 22c. Qual(is) o(s) fator(es) que consideras determinante(s) para concretizar essa aspiração profissional? [Conseguir entrar na universidade], 22d. Qual(is) o(s) fator(es) que consideras determinante(s) para concretizar essa aspiração profissional? [Ser persistente], 22e. Qual(is) o(s) fator(es) que consideras determinante(s) para concretizar essa aspiração profissional? [Mudar de curso], R profissão da mãe (2 gr), R profissão do pai (2 gr), R Esc Mae (6gr), R Esc Pai (6gr), R_Num_anos_reprov (3gr), R_Média (4gr), R_Num Irmãos (2gr), 13.1. Escalão de A.S.E. de que beneficia?
	Validation	Cross Validation
	Maximum Tree Depth	5
	Minimum Cases in Parent Node	100
	Minimum Cases in Child Node	50
Results	Independent Variables Included	20. Atualmente, tens explicações em alguma disciplina?, 17. Já alguma vez reprovaste?, 2. Sexo., 19. Já alguma vez frequentaste explicações fora da escola (explicadores, centros de explicações ou institutos) em anos anteriores?, R_Média (4gr), 22b. Qual (is) o(s) fator(es) que consideras determinante(s) para concretizar essa aspiração profissional? [Ter disponibilidade financeira], R Esc Mae (6gr), R profissão do pai (2 gr), 22a. Qual(is) o(s) fator(es) que consideras determinante(s) para concretizar essa aspiração profissional? [Estudar mais], 10. Quem é o teu encarregado de educação?
	Number of Nodes	38
	Number of Terminal Nodes	21
	Depth	5

Tabela 43 - Método EXHAUSTIVE CHAID (risk e gains)

<b>Risk</b>		
Method	Estimate	Std. Error
Resubstitution	,296	,007
Cross-Validation	,299	,007

Growing Method: EXHAUSTIVE CHAID  
Dependent Variable: 16. Que curso ...

## Curso CT

## Curso CSE

Gains for Nodes

Node	Node		Gain		Response	Index
	N	Percent	N	Percent		
14	80	1,7%	17	4,3%	21,2%	249,7%
23	50	1,1%	10	2,5%	20,0%	235,0%
37	59	1,3%	10	2,5%	16,9%	199,1%
35	128	2,7%	21	5,3%	16,4%	192,8%
30	217	4,6%	25	6,3%	11,5%	135,4%
19	165	3,5%	19	4,8%	11,5%	135,3%
13	74	1,6%	8	2,0%	10,8%	127,0%
10	201	4,3%	21	5,3%	10,4%	122,7%
12	663	14,2%	65	16,3%	9,8%	115,2%
29	266	5,7%	26	6,5%	9,8%	114,8%
32	442	9,5%	38	9,5%	8,6%	101,0%
33	122	2,6%	10	2,5%	8,2%	96,3%
24	438	9,4%	32	8,0%	7,3%	85,8%
34	455	9,7%	33	8,3%	7,3%	85,2%
25	455	9,7%	26	6,5%	5,7%	67,1%
36	286	6,1%	15	3,8%	5,2%	61,6%
26	77	1,6%	4	1,0%	5,2%	61,0%
31	59	1,3%	3	0,8%	5,1%	59,7%
27	260	5,6%	10	2,5%	3,8%	45,2%
28	121	2,6%	4	1,0%	3,3%	38,8%
20	58	1,2%	1	0,3%	1,7%	20,3%

Growing Method: EXHAUSTIVE CHAID  
Dependent Variable: 16. Que curso frequentas?

Gains for Nodes

Node	Node		Gain		Response	Index
	N	Percent	N	Percent		
58	1,2%	13	4,5%	22,4%	365,2%	
74	1,6%	14	4,9%	18,9%	308,2%	
121	2,6%	15	5,2%	12,4%	202,0%	
165	3,5%	19	6,6%	11,5%	187,6%	
217	4,6%	24	8,4%	11,1%	180,2%	
201	4,3%	22	7,7%	10,9%	178,3%	
438	9,4%	43	15,0%	9,8%	160,0%	
122	2,6%	11	3,8%	9,0%	146,9%	
59	1,3%	5	1,7%	8,5%	138,1%	
50	1,1%	4	1,4%	8,0%	130,3%	
80	1,7%	6	2,1%	7,5%	122,2%	
260	5,6%	15	5,2%	5,8%	94,0%	
286	6,1%	15	5,2%	5,2%	85,5%	
455	9,7%	22	7,7%	4,8%	78,8%	
266	5,7%	12	4,2%	4,5%	73,5%	
77	1,6%	3	1,0%	3,9%	63,5%	
128	2,7%	4	1,4%	3,1%	50,9%	
455	9,7%	12	4,2%	2,6%	43,0%	
442	9,5%	11	3,8%	2,5%	40,5%	
663	14,2%	16	5,6%	2,4%	39,3%	
59	1,3%	1	0,3%	1,7%	27,6%	

Growing Method: EXHAUSTIVE CHAID  
Dependent Variable: 16. Que curso frequentas?

Gains for Nodes

Node	Node		Gain		Response	Index
	N	Percent	N	Percent		
20	58	1,2%	13	4,5%	22,4%	365,2%
13	74	1,6%	14	4,9%	18,9%	308,2%
28	121	2,6%	15	5,2%	12,4%	202,0%
19	165	3,5%	19	6,6%	11,5%	187,6%
30	217	4,6%	24	8,4%	11,1%	180,2%
10	201	4,3%	22	7,7%	10,9%	178,3%
24	438	9,4%	43	15,0%	9,8%	160,0%
33	122	2,6%	11	3,8%	9,0%	146,9%
37	59	1,3%	5	1,7%	8,5%	138,1%
23	50	1,1%	4	1,4%	8,0%	130,3%
14	80	1,7%	6	2,1%	7,5%	122,2%
27	260	5,6%	15	5,2%	5,8%	94,0%
36	286	6,1%	15	5,2%	5,2%	85,5%
25	455	9,7%	22	7,7%	4,8%	78,8%
29	266	5,7%	12	4,2%	4,5%	73,5%
26	77	1,6%	3	1,0%	3,9%	63,5%
35	128	2,7%	4	1,4%	3,1%	50,9%
34	455	9,7%	12	4,2%	2,6%	43,0%
32	442	9,5%	11	3,8%	2,5%	40,5%
12	663	14,2%	16	5,6%	2,4%	39,3%
31	59	1,3%	1	0,3%	1,7%	27,6%

Growing Method: EXHAUSTIVE CHAID  
Dependent Variable: 16. Que curso frequentas?

Gains for Nodes

Node	Node		Gain		Response	Index
	N	Percent	N	Percent		
20	58	1,2%	31	4,1%	53,4%	328,4%
19	165	3,5%	79	10,4%	47,9%	294,2%
28	121	2,6%	57	7,5%	47,1%	289,5%
27	260	5,6%	94	12,4%	36,2%	222,1%
10	201	4,3%	62	8,1%	30,8%	189,5%
24	438	9,4%	128	16,8%	29,2%	179,6%
31	59	1,3%	17	2,2%	28,8%	177,0%
30	217	4,6%	45	5,9%	20,7%	127,4%
25	455	9,7%	89	11,7%	19,6%	120,2%
13	74	1,6%	14	1,8%	18,9%	116,2%
37	59	1,3%	7	0,9%	11,9%	72,9%
29	266	5,7%	28	3,7%	10,5%	64,7%
33	122	2,6%	11	1,4%	9,0%	55,4%
36	286	6,1%	23	3,0%	8,0%	49,4%
23	50	1,1%	4	0,5%	8,0%	49,2%
32	442	9,5%	31	4,1%	7,0%	43,1%
35	128	2,7%	6	0,8%	4,7%	28,8%
34	455	9,7%	20	2,6%	4,4%	27,0%
26	77	1,6%	3	0,4%	3,9%	23,9%
14	80	1,7%	2	0,3%	2,5%	15,4%
12	663	14,2%	10	1,3%	1,5%	9,3%

Growing Method: EXHAUSTIVE CHAID  
Dependent Variable: 16. Que curso frequentas?

## Apêndice D – Descrição dos perfis de alunos

- Perfil/Nó 10: São alunos do sexo masculino, que não têm explicações atualmente e que no seu historial de vida escolar já reprovaram.
- Perfil/Nó 12: São alunos do sexo masculino, que não frequentam explicações atualmente e nunca reprovaram.
- Perfil/Nó 13: São alunos do sexo feminino, têm atualmente explicações e no seu historial de vida escolar já reprovaram.
- Perfil/Nó 14: São alunos do sexo masculino, têm atualmente explicações e no seu historial de vida escolar já reprovaram.
- Perfil/Nó 19: São alunos do sexo feminino, não têm explicações, no seu historial de vida escolar já reprovaram e consideram que a disponibilidade financeira não constitui um fator determinante na concretização das suas aspirações profissionais.
- Perfil/Nó 20: São alunos do sexo feminino, não têm explicações, no seu historial de vida escolar já reprovaram e consideram que a disponibilidade financeira constitui um fator determinante na concretização das suas aspirações profissionais.
- Perfil/Nó 23: São alunos do sexo feminino, nunca reprovaram, têm atualmente explicações e cuja atividade profissional do pai é omissa.
- Perfil/Nó 24: São alunos do sexo feminino, que nunca reprovaram, não têm atualmente explicações nem nunca frequentaram explicações fora da escola, com desempenho escolar suficiente ou insuficiente no 10.º ano.
- Perfil/Nó 25: São alunos do sexo feminino, que nunca reprovaram, que não têm atualmente explicações nem nunca frequentaram explicações fora da escola, com um nível de desempenho escolar bom (entre os 14 e os 17 valores).
- Perfil/Nó 26: São alunos do sexo feminino, que nunca reprovaram, não têm atualmente explicações nem nunca frequentaram explicações fora da escola, com desempenho escolar muito bom no 10º ano.
- Perfil/Nó 27: São alunos do sexo feminino, que já frequentaram explicações fora da escola, nunca reprovaram, atualmente não têm explicações e consideram que ter disponibilidade financeira é um fator determinante para concretizar as suas aspirações profissionais.
- Perfil/Nó 28: São alunos do sexo feminino, que nunca reprovaram, que não têm atualmente explicações mas já frequentaram anteriormente explicações fora da escola e que consideram o ter disponibilidade financeira como um fator determinante na concretização das suas aspirações profissionais futuras.
- Perfil/Nó 29: São alunos do sexo masculino, que dizem não ter atualmente explicações, que no seu percurso escolar nunca reprovaram, cujas classificações médias no 2.º período do 10.º ano se situaram entre os 10 e 13 valores (suficiente) ou relativamente à qual não existe informação e que são oriundos de contextos familiares cujas mães possuem qualificações académicas de 12.º ano, licenciatura ou pós-graduação.
- Perfil/Nó 30: São alunos do sexo masculino, que dizem não ter explicações fora da escola e que no seu percurso escolar nunca reprovaram, cujas classificações médias no 2.º período do 10.º ano se situaram entre os 10 e 13 valores (suficiente) e que são oriundos de contextos familiares com capital escolar relativamente baixo (escolaridade das mães situada entre o 6.º e 9.º anos);

- Perfil/Nó 31: São alunos do sexo masculino, que dizem não ter explicações fora da escola e que no seu percurso escolar nunca reprovaram, cujas classificações médias no 2.º período do 10.º ano se situaram entre os 10 e 13 valores (suficiente), cujas mães possuem qualificações escolares iguais ou inferiores ao 4.º ano ou em que esta informação está omissa.
- Perfil/Nó 32: Este perfil é constituído por alunos que não têm explicações, que nunca reprovaram, do sexo masculino, uns com classificações médias no 2.º período do 10.º ano entre 14 e 20 valores e, outros, cujas classificações foram inferiores a 10 valores e que não consideram que o ter disponibilidade financeira seja um fator determinante na concretização das suas aspirações profissionais futuras. Integram este perfil 442 alunos, com uma expressão percentual de cerca de 11% do total dos alunos CT e uma densidade de concentração de casos neste perfil, na categoria alvo CT, de 119%.
- Perfil/Nó 33: São alunos do sexo masculino, que dizem não ter explicações fora da escola e que no seu percurso escolar nunca reprovaram, com classificações médias no 2.º período do 10.º ano de bom, de muito bom, mas também de insuficiente e que consideram o ter disponibilidade financeira como fator determinante na concretização das suas aspirações profissionais futuras.
- Perfil/Nó 34: São alunos do sexo feminino, que nunca reprovaram, têm atualmente explicações, cuja atividade profissional do pai não se enquadra no grande grupo de profissões socialmente mais prestigiadas e que consideram o estudar mais como fator determinante na concretização das suas aspirações profissionais futuras.
- Perfil/Nó 35: São alunos do sexo feminino, que nunca reprovaram, têm atualmente explicações, cuja atividade profissional do pai não se enquadra no grande grupo de profissões socialmente mais prestigiadas e que não consideram o estudar mais como fator determinante na concretização das suas aspirações profissionais futuras.
- Perfil/Nó 36: São alunos do sexo feminino, que nunca reprovaram, têm atualmente explicações, têm como encarregado de educação a mãe ou outro e cuja atividade profissional do pai se enquadra no grande grupo de profissões socialmente mais prestigiadas.
- Perfil/Nó 37: São alunos do sexo feminino, nunca reprovaram, têm atualmente explicações, têm como encarregado de educação o pai, cuja atividade profissional se enquadra no grande grupo de profissões socialmente mais prestigiadas.

## Apêndice E – Resumos e especificações da satisfação com o curso, percurso e resultados em função das motivações de escolha, expectativas escolares e desempenho

Método: Regressão por Mínimos Quadrados Parciais (PLS)

Intervalo de confiança (%): 95

Estatísticas descritivas:

Variável	Obs. com dados			Obs. sem dados			Desvio padrão
	Observações	faltantes	faltantes	Mínimo	Máximo	Média	
P24_F1 (Satisfação com o curso)	21	0	21	3,485	4,359	3,787	0,231
P24_F2 (Satisfação com o percurso escolar)	21	0	21	2,865	4,455	3,522	0,389
P24_F3 (Satisfação com os resultados)	21	0	21	1,970	4,065	2,468	0,480
Desempenho acadêmico	21	0	21	11,100	18,325	12,896	1,790
P22_F2 (Escolha por motivação intrínseca)	21	0	21	3,230	3,879	3,525	0,184
P22_F4 (Escolha por acomodação e passividade)	21	0	21	1,338	2,175	1,692	0,228
P23_F1 (Expectativa de prossecução dos estudos)	21	0	21	3,945	4,851	4,467	0,252
P23_F2 (Expectativa de sucesso escolar e de atingir os objetivos)	21	0	21	4,129	4,670	4,460	0,148
P23_F3 (Escolha de curso superior limitada pelos resultados escolares)	21	0	21	2,662	4,200	3,739	0,351

Matriz de correlação:

Variáveis	Desempenho acadêmico	P22_F2 (Escolha por motivação intrínseca)	P22_F4 (Escolha por acomodação e passividade)	P23_F1 (Expectativa de prossecução dos estudos)	P23_F2 (Expectativa de sucesso escolar e de atingir os objetivos)	P23_F3 (Escolha de curso superior condicionada pelos resultados)	P24_F1 (Satisfação com o curso)	P24_F2 (Satisfação com o percurso escolar)	P24_F3 (Satisfação com os resultados)
Desempenho acadêmico	<b>1,000</b>	0,910	-0,617	0,693	0,492	-0,797	0,898	0,892	0,912
P22_F2 (Escolha por motivação intrínseca)	0,910	<b>1,000</b>	-0,719	0,779	0,677	-0,603	0,936	0,817	0,768
P22_F4 (Escolha por acomodação e passividade)	-0,617	-0,719	<b>1,000</b>	-0,889	-0,798	0,160	-0,704	-0,491	-0,381
P23_F1 (Expectativa de prossecução dos estudos)	0,693	0,779	-0,889	<b>1,000</b>	0,908	-0,193	0,737	0,671	0,450
P23_F2 (Expectativa de sucesso escolar e de atingir os objetivos)	0,492	0,677	-0,798	0,908	<b>1,000</b>	0,040	0,670	0,500	0,251
P23_F3 (Escolha de curso superior condicionada pelos resultados)	-0,797	-0,603	0,160	-0,193	0,040	<b>1,000</b>	-0,606	-0,662	-0,924
P24_F1 (Satisfação com o curso)	0,898	0,936	-0,704	0,737	0,670	-0,606	<b>1,000</b>	0,796	0,803
P24_F2 (Satisfação com o percurso escolar)	0,892	0,817	-0,491	0,671	0,500	-0,662	0,796	<b>1,000</b>	0,736
P24_F3 (Satisfação com os resultados)	0,912	0,768	-0,381	0,450	0,251	-0,924	0,803	0,736	<b>1,000</b>

Qualidade do modelo:

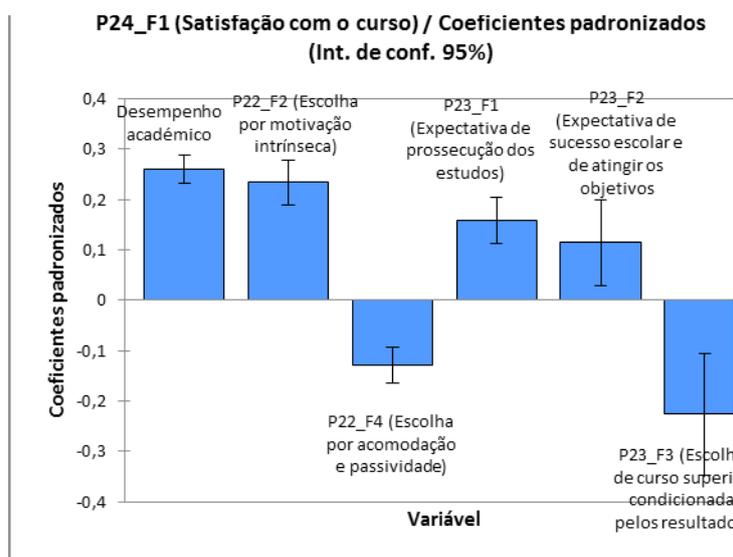
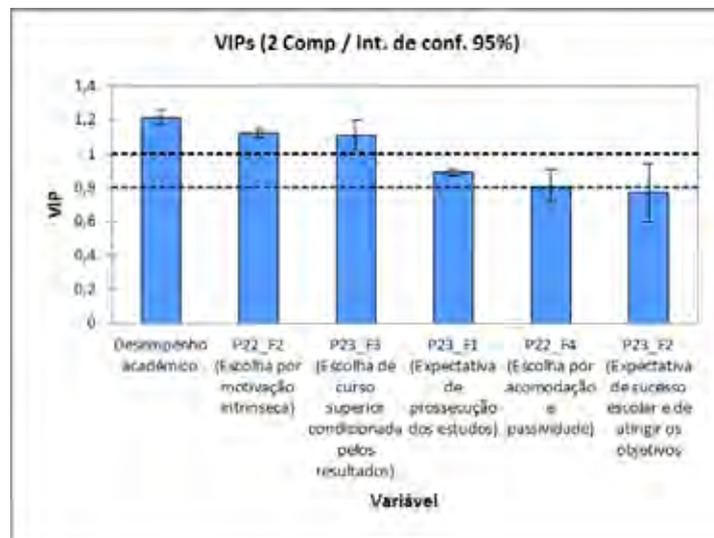
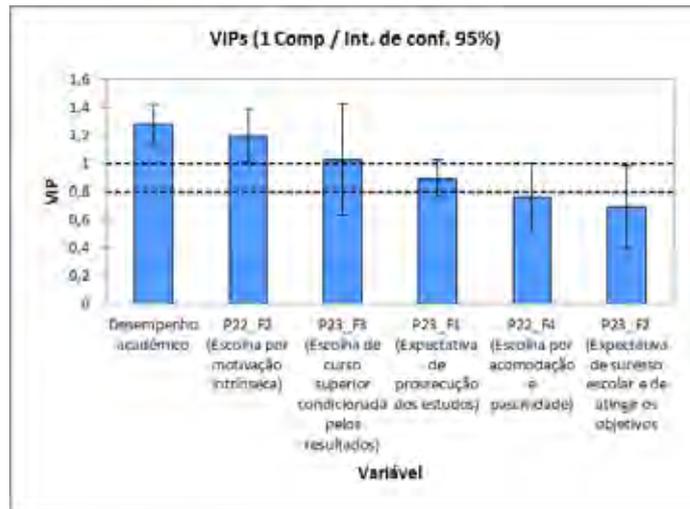
Índice	Comp1	Comp2
Q <sup>2</sup> acum	0,673	0,792
R <sup>2</sup> Y acum	0,748	0,855
R <sup>2</sup> X acum	0,711	0,936

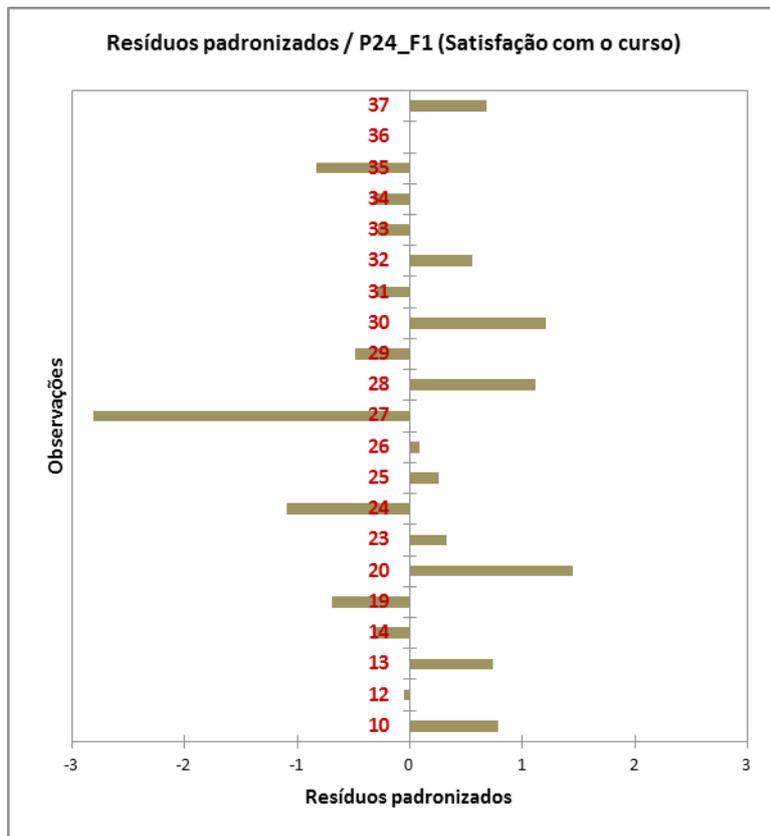
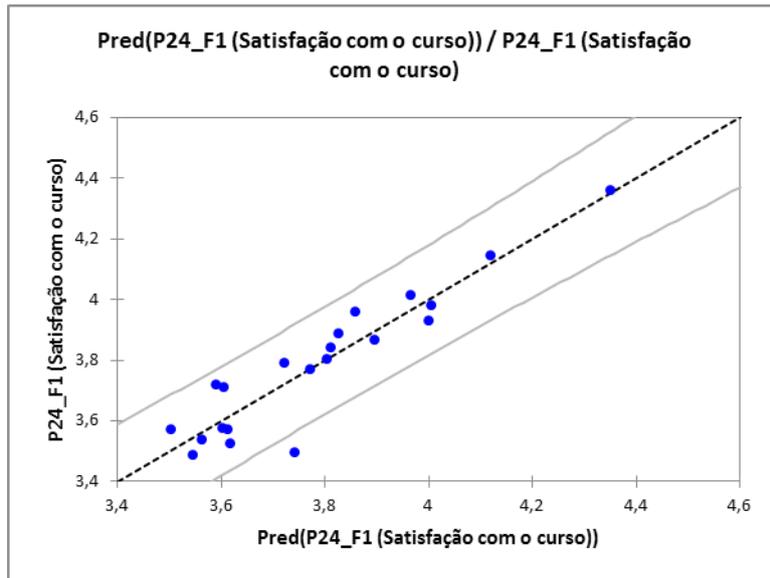
Vetores w\*:

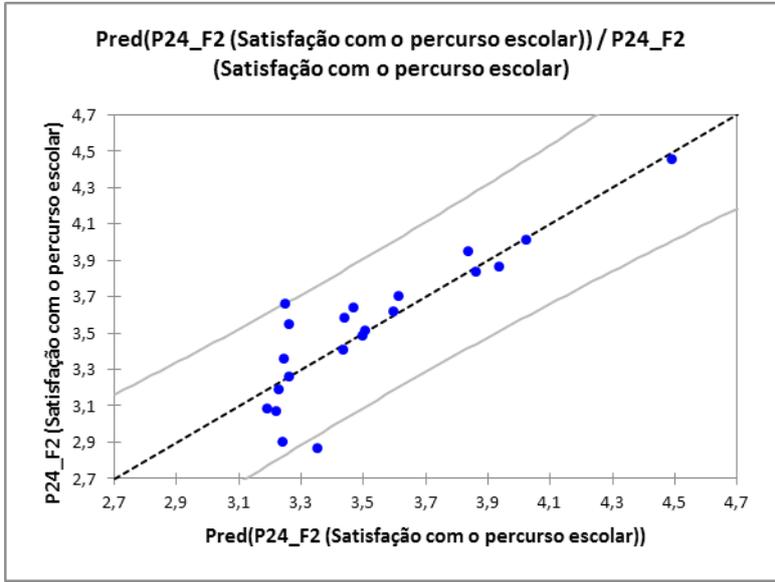
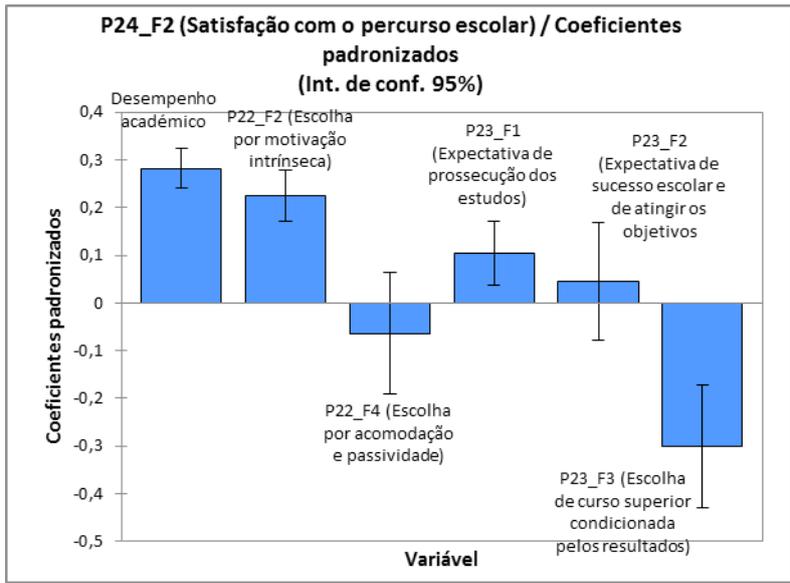
Variável	w*1	w*2
Desempenho acadêmico	<b>0,523</b>	0,347
P22_F2 (Escolha por motivação intrínseca)	<b>0,491</b>	0,096
P22_F4 (Escolha por acomodação e passividade)	-0,310	<b>0,385</b>
P23_F1 (Expectativa de prossecução dos estudos)	<b>0,364</b>	-0,285
P23_F2 (Expectativa de sucesso escolar e de atingir os objetivos)	0,282	<b>-0,423</b>
P23_F3 (Escolha de curso superior condicionada pelos resultados)	-0,420	<b>-0,704</b>

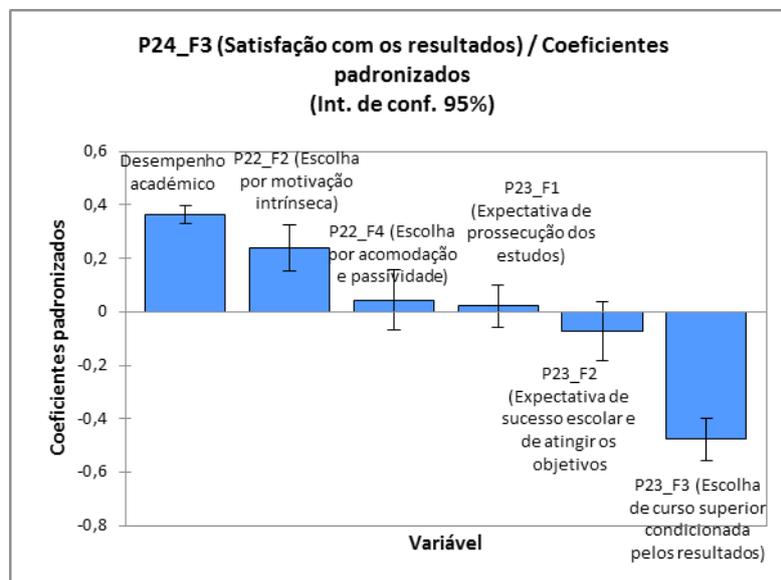
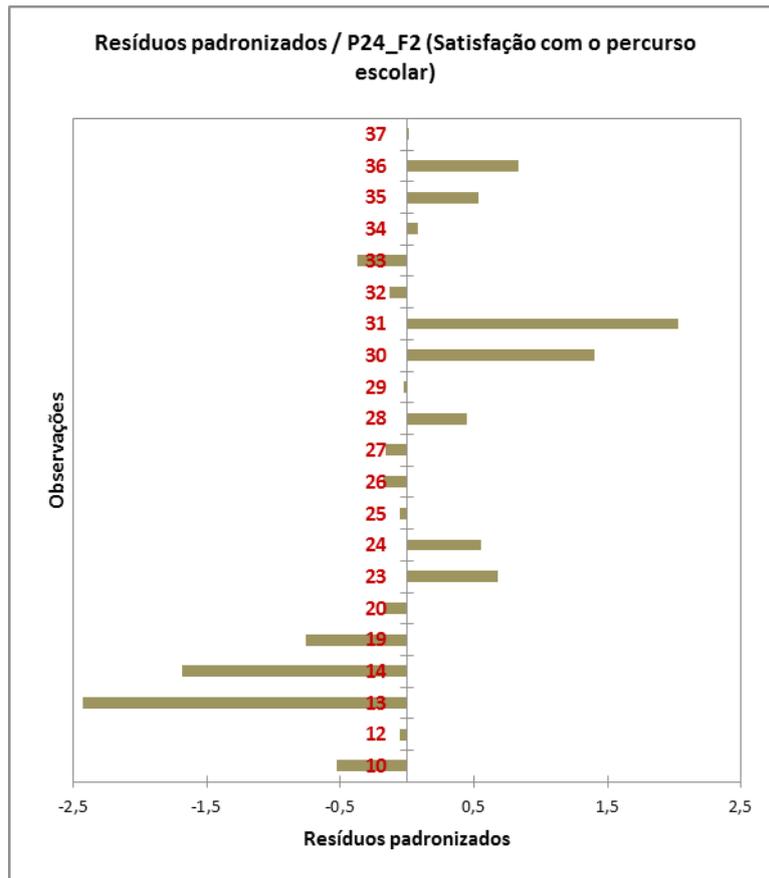
Vetores c:

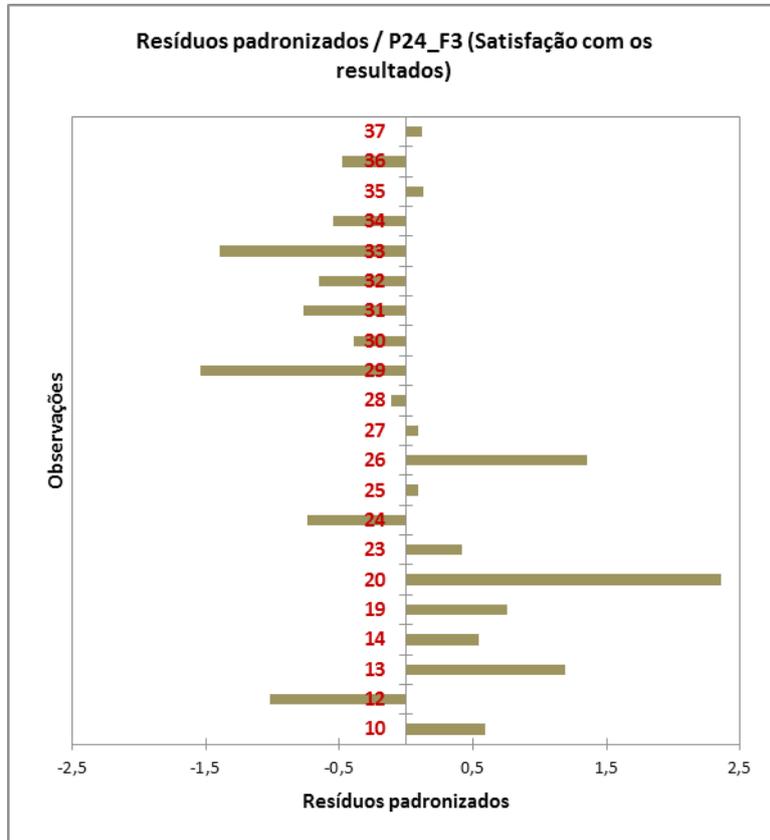
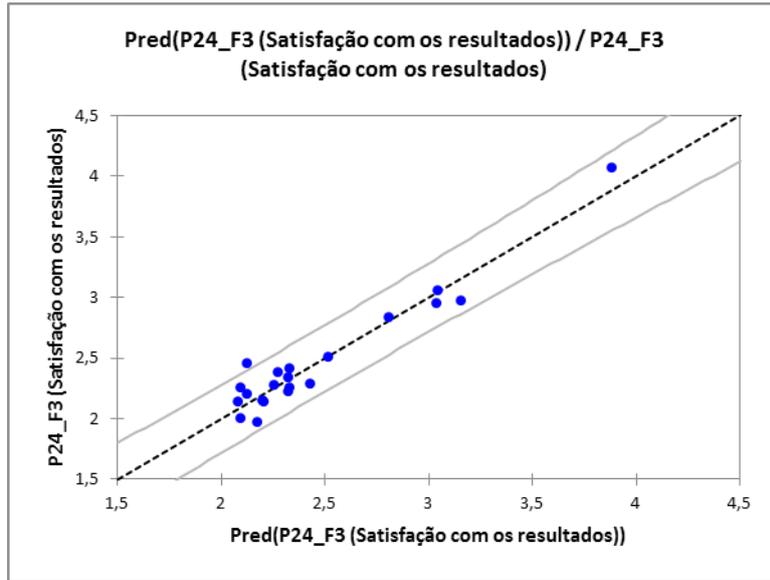
Variável	c1	c2
P24_F1 (Satisfação com o curso)	<b>0,467</b>	0,042
P24_F2 (Satisfação com o percurso escolar)	<b>0,423</b>	0,175
P24_F3 (Satisfação com os resultados)	0,401	<b>0,439</b>











## Apêndice F – Modelo de elaboração da Síntese Conclusiva

Instrumentos		Questionário	Entrevistas	Sínteses horizontais
Dimensões				
<b>B</b>	<b>Fatores influenciadores na opção pelo curso</b>	Análise Parte II	Análise Categoria B	Síntese Horizontal – Dimensão B
<b>C</b>	<b>Expectativas face a:</b>	<b>Curso</b>	Análise Parte III	Análise Categoria C
		<b>Percurso escolar</b>		
		<b>Resultados</b>		
<b>D</b>	<b>Satisfação com:</b>	<b>Curso</b>	Análise Parte IV	Análise Categoria D
		<b>Percurso</b>		
		<b>Resultados</b>		
<b>G</b>	<b>Adequação de condições face a:</b>	<b>Inclusão</b>		Análise Categoria G
		<b>Exclusão</b>		
<b>E</b>	<b>Fatores de sucesso e insucesso escolares</b>	<b>Escola</b>	Análise Parte V	Análise Categoria E
		<b>Professores</b>		
		<b>Alunos</b>		
		<b>Família</b>		
		<b>Currículo</b>		
<b>F</b>	<b>Sugestões de melhoria</b>	<b>Escola e Organização escolar</b>		Análise Categoria F
		<b>Professores</b>		
		<b>Alunos</b>		
<b>Sínteses verticais</b>		Síntese Vertical – Resultados dos Questionários	Síntese Vertical – Resultados das Entrevistas	<b>Síntese Conclusiva</b>