



**Maurício Calessi
Júlio**

**Aprender e ensinar numa escola do ensino técnico-
profissional: um estudo de caso no Lubango-Angola**



**Maurício Calessi
Júlio**

**Aprender e ensinar numa escola do ensino técnico-
profissional: um estudo de caso no Lubango-Angola**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação, no ramo de Supervisão e Avaliação, realizada sob a orientação científica das Doutoradas Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá, Professora associada com agregação do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, e Maria Manuela Bento Gonçalves, Professora auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

À minha esposa e filhos pela ausência por muitos dias. Aos meus pais e irmãos que tanto sacrifício fizeram por mim para poder terminar.

o júri

Presidente

Doutor Fernando Joaquim Fernandes Tavares Rocha
Professor Catedrático, Universidade de Aveiro

Doutora Maria de Lourdes da Trindade Dionísio
Professora Associada, Universidade do Minho

Doutor António Maria Martins
Professor Auxiliar Aposentado, Universidade de Aveiro

Doutor Armando Paulo Ferreira Loureiro
Professor Auxiliar, Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro

Doutora Marta Cristina Lopes Abelha
Professora Auxiliar, Universidade Portucalense Infante D. Henrique

Doutora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá (Orientadora)
Professora Associada C/ Agregação, Universidade de Aveiro

Agradecimentos

No final de um percurso tão longo, durante o qual muitas dúvidas, incertezas e angústia nos assolaram, não podemos deixar de demonstrar o nosso apreço algumas pessoas que, de diferentes maneiras, nos ajudaram e incentivaram. O primeiro e o maior de todos os agradecimentos vai para o meu grandioso Deus, pois sem Ele nada seria possível. Ele é o princípio e o fim de todas as coisas.

Às orientadoras deste trabalho, Prof. Doutora Maria Helena Beirão de Araújo e Sá e Prof. Doutora Maria Manuela Bento Gonçalves, gostaria de agradecer o apoio e conhecimento partilhado, todo o cuidado na leitura do material, as correções e sugestões valiosas, a disponibilidade sempre encontrada para me atender e os cuidados e amizade sempre presentes nos momentos em que me sentia sem força.

À Natália, Adriano, Ariela e Cristina por compreenderem a minha ausência, os meus silêncios e por acreditarem em mim.

Aos meus pais e aos meus irmãos Emília (a sobada), Maria, Juliana, Ermelinda, Rafael, Jelson e Betinho pelo apoio incondicional. À minha tia Domingas que me confortou permanentemente. Aos meus cunhados Duarte, Sabino, Jaime e Rubem pelo carinho que sempre demonstraram ao longo do percurso.

Aos amigos e colegas do LALE pela receção, disponibilidade, partilha e sorrisos. Um obrigado especial à Susana Pinto, pela sua amizade e generosidade, à Rosa Faneca, às Profs. Doutoradas Zé Loureiro e Ana Isabel Andrade pela dedicação, incentivo e compreensão nos momentos mais difíceis.

Ao Departamento de Educação e Psicologia e ao CIDTFF que me acolheram e me forneceram condições necessárias ao desenvolvimento do projeto.

Um reconhecimento especial aos meus amigos Antunes Pinto, Domingos Simão, Rangel Domingos e Quintas da Silva, pela força, amizade e encorajamento.

Agradeço, também, ao Diretor do Instituto Politécnico 131 do Lubango, pela colaboração neste trabalho no que concerne ao material concedido e, sobretudo, pela amizade.

Uma palavra final de agradecimento a todos os professores e alunos que se dispuseram a colaborar e sem os quais este trabalho não teria sido possível.

palavras-chave

Ensino técnico-profissional, motivações, expectativas, trabalho docente colaborativo, Angola

resumo

Esta investigação nasce da experiência profissional e pessoal do investigador enquanto professor no Instituto Politécnico 131 do Lubango, Angola, desde 2011. No âmbito das suas funções naquela organização, e através de conversas com outros colegas, o investigador apercebeu-se das preocupações dos professores relativamente ao que consideram ser a falta de motivação dos alunos para a aprendizagem. Estes professores sublinhavam a prevalência de motivações extrínsecas relacionadas, ora com a obtenção de uma classificação que permita transitar de ano, ora com a obtenção do certificado no final do curso. Partindo destas preocupações, e constatando a ausência de estudos sobre este problema neste contexto específico, esta investigação procurou responder às seguintes questões de investigação: como se caracteriza o ensino técnico-profissional, no regime pós-laboral, na escola objeto de estudo? Quais as motivações de alunos e professores para aprender e ensinar nesta escola? Como é perspectivada pelos seus intervenientes (professores e alunos) a formação desenvolvida nesta escola?

Com este estudo, de natureza claramente exploratória, pretendemos contribuir para o conhecimento de uma problemática pouco estudada no contexto angolano: os processos formativos que se desenvolvem numa escola do ensino técnico-profissional, no período pós-laboral, integrando a compreensão das motivações de alunos e professores, assim como das práticas pedagógicas reportadas por estes últimos.

Tendo em conta esta finalidade, assim como as questões de investigação atrás referidas, o estudo apoia-se num tipo de investigação qualitativa, inserido num paradigma interpretativo. Os participantes do estudo foram 72 alunos do período pós-laboral dos cursos de Administração Pública, Secretariado, Estatística e Planeamento e Contabilidade e Gestão de uma escola do ensino técnico-profissional e todos os 10 professores que lecionam nesses cursos. Neste contexto, foram utilizadas as seguintes técnicas para a recolha de dados: inquérito por questionário aplicado aos alunos e entrevista semiestruturada aos professores. Para análise dos dados recolhidos através do inquérito por questionário aplicado aos alunos recorreu-se ao software SPSS versão 25, o que permitiu realizar uma análise estatística descritiva; para análise de conteúdo das entrevistas, recorreu-se ao software Webqda. As categorias de análise, que permitiram uma análise compreensiva e uma visão holística dos resultados, emergiram da interação entre o quadro teórico e os dados recolhidos.

Os resultados do estudo mostram que a escolha da escola e dos cursos por parte dos alunos tem subjacentes fatores, motivações e expectativas com uma forte dimensão instrumental ou extrínseca, designadamente associada ao prestígio da escola e da profissão a que os cursos potencialmente dão acesso. No que concerne aos professores e ao desenvolvimento das suas práticas pedagógicas, constatou-se uma forte motivação quer intrínseca quer extrínseca e perceções ambivalentes relativamente à motivação dos alunos, com prevalência daquelas de natureza mais instrumental. Verificou-se, ainda, que a perceção dos professores em relação ao ensino técnico é a de que este proporciona emprego qualificado e crescimento da economia do país. Os mesmos reportam constrangimentos e dificuldades diversas nas suas práticas pedagógicas, relacionadas quer com a relação com o conteúdo, quer com aspetos materiais (falta de laboratórios e materiais de apoio, entre outros). Diante destas dificuldades e constrangimentos, recorrem ao trabalho colaborativo, em situações formais e informais, e valorizam-no como uma mais-valia na melhoria das práticas pedagógicas e na superação das dificuldades encontradas.

Feito este percurso, no balanço das fragilidades e dos ganhos, o estudo permite renovar a convicção inicial no poder de construir o conhecimento com os intervenientes diretos, para melhor compreensão do objeto de estudo, antecipando eventuais contributos para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. Ademais, os poucos estudos realizados sobre a formação de professores para o ensino técnico-profissional neste contexto particular sugerem investigações posteriores nesta área, para as quais os resultados deste trabalho podem vir a contribuir.

Keywords

Technical and vocational education, motivations, expectations, teacher collaborative work , Angola

abstract

This research arises from the professional and personal experience of the researcher as a professor at the Instituto Politécnico 131 do Lubango, since 2011. Within the scope of his duties at this organization, and through informal conversations with other colleagues, the researcher became aware of teachers' concerns regarding what they consider to be students' lack of motivation for learning. These teachers stressed the prevalence of extrinsic motivations, both related with the need to obtain a classification allowing to pass the year, and the need to acquire the certificate at the end of the course. Based on these concerns, and noting the lack of studies on this problem in this specific context, this research sought to answer the following research questions: how is technical and professional education characterised, in the after-labour regime, in the school which is the object of this study? What are students and teachers' motivations to learn and teach at this school? How is training at this school perceived by the parties involved (teachers and students)?

With this exploratory study, we intend to contribute to the knowledge of an insufficiently studied problem in the Angolan context: the training processes that are developed in a school of technical and professional education, in the after-labour period, integrating the comprehension of students and teachers' motivations, as well as pedagogical practices reported by the latter.

Bearing this goal in mind, as well as the research questions mentioned above, the study is qualitative and integrated in an interpretive paradigm. The study participants were 72 students from the after-labour period of the Public Administration, Secretariat, Statistics and Planning and Accounting and Management courses at a technical and vocational school and 10 teachers who teach in those courses. In this context, the following techniques were used for data collection: a questionnaire survey applied to students and semi-structured interviews with teachers. The software SPSS version 25 was used for the analysis of the data collected through the questionnaire applied to the students, which allowed for a descriptive statistical analysis; for content analysis of the interviews, the Webqda software was used. The categories of analysis, which allowed a comprehensive analysis and a holistic view of the results, emerged from the interaction between the theoretical framework and the data collected.

The results of the study show that students' choice of school and courses are related to instrumental or extrinsic factors, motivations and expectations, namely associated with the prestige of the school and the profession to which the courses potentially give access.

With regard to teachers and the development of their pedagogical practices, results pointed to a strong intrinsic and extrinsic motivation as well as ambivalent perceptions regarding the students' motivation, with prevalence of those of a more instrumental nature. Their perceptions in relation to technical education is that it provides employment and enhances the country's economic growth. Moreover, teachers underline that in their practices they face various constraints and difficulties, related to their relationship with contents and to material aspects (lack of laboratories and support materials, among others). Given these difficulties, they value collaborative work, in formal and informal situations, as an asset in improving pedagogical practices and overcoming difficulties.

At the end this journey, and balancing the weaknesses and gains, the study allows renewing the initial belief concerning the importance of building knowledge with direct stakeholders, for a better understanding of the object of study, anticipating possible contributions to the improvement of teaching-learning processes. Furthermore, the few studies carried out on teacher training for technical and professional education in this context suggest further investigations in this area, to which the results of this work may contribute.

Índice

Introdução.....	13
Capítulo 1. Enquadramento e caracterização do ensino técnico-profissional em Angola.....	19
1.1. O sistema educativo em Angola antes e depois da independência	19
1.2. Influências, antecedentes e caraterização do ensino técnico-profissional em Angola .	25
1.2.1. A situação de Portugal, Moçambique, Cabo-Verde e S. Tomé e Príncipe.....	26
1.2.2. O ensino técnico-profissional em Angola: da origem à atualidade.....	32
1.3. O ensino técnico-profissional e o mercado de trabalho.....	43
Capítulo 2. Do processo de ensino e aprendizagem às escolhas escolares: motivações, fatores e expectativas.....	49
2.1. Motivações para estudar e prosseguir estudos	49
2.2. Teoria da autodeterminação: motivação intrínseca e extrínseca	56
2.3. Ensino e aprendizagem, desempenhos e escolhas escolares.....	58
2.3.1. Perspetivas sobre o ensino e aprendizagem.....	58
2.3.2. Desempenhos e escolhas escolares: a importância de fatores individuais e sociais .	60
2.3.3. Motivação para o ensino	66
2.3.4. Influência da família e dos amigos.....	69
2.4. Expectativas.....	77
2.4.1. Expectativas e aspirações profissionais	82
2.4.2. Orientação vocacional e escolha dos cursos	86
2.4.3. Credencialismo	89
Capítulo 3. Ser professor nos dias de hoje: um enfoque sobre o ensino técnico-profissional	95
3.1. Desafios que se colocam à profissão docente no século XXI	95
3.2. O professor e as suas competências.....	98
3.3. O desenvolvimento docente em contexto profissional: a colaboração como estratégia nuclear.....	103
3.3.1. Potencialidades do trabalho colaborativo	106
3.3.2. Supervisão colaborativa.....	106
3.4. O professor no contexto do ensino técnico-profissional em Angola.....	108
Capítulo 4. O estudo empírico: desenho metodológico e desenvolvimento	113
4.1. Questões e objetivos da investigação	114
4.2. Caraterização metodológica da investigação	115
4.2.1. Opção metodológica: estudo de caso.....	116
4.2.2. O nosso caso: o ensino técnico-profissional no período pós-laboral no Instituto Politécnico 131 do Lubango – Angola	119
4.2.2.1. Escola: Instituto Politécnico 131	119
4.2.2.2. Alunos: caraterização sociodemográfica	122
4.2.2.3. Professores: caracterização sociodemográfica	127
4.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados: construção, validação e aplicação	129

4.3.1. Inquérito por questionário	129
4.3.2. Entrevista	138
4.4. Metodologia de análise dos dados	146
4.4.1. Técnicas de análise estatística e de análise de conteúdo.....	146
4.4.2. Construção e validação das categorias de análise da entrevista.....	149
Capítulo 5. Apresentação e discussão dos resultados	157
5.1. Resultados do inquérito por questionário aos alunos	157
5.1.1. Percurso escolar dos alunos.....	160
5.1.2. Frequência do ensino técnico-profissional: motivações dos alunos para se matricularem na escola e no curso	165
5.1.3. Expectativas e aspirações	169
5.1.4. Motivos para a profissão desejada	171
5.2. Apresentação dos resultados da entrevista aos professores	175
5.2.1. Motivação dos professores no trabalho	176
5.2.2. Facilidades sentidas pelos professores nas suas práticas pedagógicas	180
5.2.3. Dificuldades sentidas pelos professores nas suas práticas pedagógicas.....	183
5.2.4. Estratégias dos professores para melhoria das práticas pedagógicas	188
5.2.5. Perceções dos professores sobre os alunos, dificuldades por eles sentidas e sobre o ensino técnico-profissional.....	192
5.2.6. Trabalho colaborativo.....	200
5.3. Aprender e ensinar no ensino técnico-profissional: síntese crítica da análise	206
Considerações finais	211
Referências bibliográficas	223

Índice das tabelas

Tabela 1 - Resultados da avaliação da segunda reforma	24
Tabela 2 - Fases de implementação da reforma educativa nas escolas profissionais públicas	40
Tabela 3 - Evolução das Escolas Técnicas Públicas de 2010 a 2015	41
Tabela 4 - Número de Alunos Matriculados por Província em 2015	42
Tabela 5 - Universo e participantes do estudo por curso	122
Tabela 6 - Idade e género dos alunos	123
Tabela 7 - Deslocação escola-casa	123
Tabela 8 - Estado civil	124
Tabela 9 - Nível de escolaridade pai e mãe	124
Tabela 10 - Profissão do pai	125
Tabela 11 - Profissão da mãe	126
Tabela 12 - Idade e género dos professores	127
Tabela 13 - Nível de escolaridade dos professores	128
Tabela 14 - Curso primeira escolha	159
Tabela 15 - Fatores para reprovação	161
Tabela 16 - Razões para interrupção dos estudos	163
Tabela 17- Regresso à escola	163

Tabela 18 - Razões para a escolha da escola	166
Tabela 19 - Influência de agentes privilegiados na escolha do curso	166
Tabela 20 - Motivações para a escolha do curso	167
Tabela 21 - Expectativas relativamente à utilidade do curso para o percurso profissional/académico	169
Tabela 22 - Profissão desejada	170
Tabela 23 - Profissão desejada vs curso que frequência	171
Tabela 24 - Fatores intrínsecos para a escolha da profissão	171
Tabela 25 - Fatores extrínsecos na escolha da profissão	172
Tabela 26 - Possibilidade de ter a profissão desejada em função do curso	172

Índice dos quadros

Quadro 1 - Cursos ministrados no ensino técnico-profissional	36
Quadro 2 - Comparação da construção de uma casa e de um inquérito por questionário	130
Quadro 3 - Estrutura e objetivos do inquérito por questionário, com respetivos indicadores	132
Quadro 4 - Estrutura e objetivos do inquérito por questionário, com respetivos indicadores	139
Quadro 5 - Dimensões e categorias de análise das entrevistas	151

Índice dos gráficos

Gráfico 1 - Tempo de serviço dos professores	128
Gráfico 2 - Participantes do estudo	158
Gráfico 3 - Frequência de curso	158
Gráfico 4 - Reprovações na trajetória escolar	160
Gráfico 5 - Números de reprovações dos alunos	161
Gráfico 6 - Interrupção dos estudos	162
Gráfico 7- Anos de interrupção dos estudos	162

Índice dos anexos

Anexo 1- Inquérito por questionário aos alunos	243
Anexo 2 - Consentimento informado	249
Anexo 3 – Guião de entrevista	251
Anexo 4 - Transcrição das entrevistas	255
Anexo 5 - Convenções utilizadas na transcrição das entrevistas	317
Anexo 6 – Powerpoint fornecido pela direção do Instituto Politécnico	131

Lista de abreviaturas

FMT - Formação média técnico-profissional
FPB - Formação básica profissional
INIDE - Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação
MED - Ministério da Educação
OECD - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

Introdução

A motivação inicial para a realização do presente estudo provém da minha experiência profissional e pessoal enquanto professor de Psicologia vinculado ao Instituto Politécnico 131 do Lubango, desde 2011. Trata-se de uma escola do ensino técnico-profissional secundário, situada no Lubango, província da Huíla, em Angola, que funciona nos períodos da manhã, tarde e noite e onde são lecionados diferentes cursos tais como Administração Pública, Secretariado, Estatística e Planeamento, Secretariado e Informática. O ensino técnico-profissional secundário, neste contexto, visa a preparação técnica e profissional do indivíduo, necessária para a conclusão de cada um dos seus ciclos, para a inserção no mercado de trabalho e para a continuidade dos estudos, caso o indivíduo assim o pretenda. De forma mais específica, a partir do momento em que passei a lecionar no período da noite (2014), tornaram-se notórias, no âmbito de conversas informais com outros colegas, as preocupações dos professores relativamente ao que consideram ser a falta de motivação dos alunos para a aprendizagem, sublinhando a prevalência de motivações extrínsecas relacionadas ora com a obtenção de uma classificação que permita transitar de ano ora com a obtenção do certificado no final do curso.

Tendo em conta a frequência pela qual o assunto era abordado nestas conversas informais, considerando estas perspetivas dos professores, e também o que temos vivenciado e observado diretamente nas nossas aulas, parecia notar-se, de facto, uma maior motivação dos alunos em conseguir um certificado de conclusão de curso, desvalorizando outros aspetos da sua formação, nos quais preferencialmente investem os professores, gerando assim alguns desencontros de expectativas e mesmo algumas tensões e conflitos entre professores e alunos, desfavorecedores de processos de ensino-aprendizagem bem-sucedidos e reciprocamente sentidos como satisfatórios. Assim, surgiu o desejo de desenvolver este projeto com o propósito de caracterizar, de modo sistemático, esta situação, aprofundando e construindo conhecimento com os alunos e seus professores, relativamente aos fatores que possam justificar este aparente e percecionado desinteresse e desmotivação e refletindo ainda sobre os processos de ensino e aprendizagem neste contexto específico, sobre o qual escasseiam estudos rigorosos, a partir da voz dos seus atores.

De uma forma mais específica, o estudo decorreu numa Escola do II Ciclo do ensino técnico-profissional localizada no Lubango, que foi criada em 1978. De referir que o ensino técnico-profissional foi implementado pelo governo angolano em 2001 com o objetivo de

contribuir para o desenvolvimento do país, proporcionando um conjunto de competências com recurso ao ensino experimental e laboratorial aos alunos da 10.^a, 11.^a, 12.^a e 13.^a classes (ver artigo 25.º da Lei de Bases do Sistema de Educação, Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro) (Angola, 2001).

Atualmente, e de acordo com a Lei de Bases (Lei n.º 17/16, de 7 de outubro), o ensino técnico-profissional é considerado como prioritário pelo governo, para proporcionar aos jovens angolanos uma formação para a inserção no mercado de trabalho, bem como para contribuir para o desenvolvimento económico do país através da preparação de mão-de-obra qualificada. Nesta vertente, Rodrigues (2013) salienta que o ensino técnico-profissional foi implantado pelo estado para acudir às necessidades da sociedade, o que exige a sua valorização pública. Contudo, estudos realizados em Angola (como os de Calenga, 2014, ou Rodrigues, 2013) permitiram compreender que muitos alunos se matriculam nestes cursos técnico-profissionais por influência de amigos e pais ou pelo prestígio da escola e não tanto por sentirem uma qualquer vocação ou por interesse específico na formação propiciada, o que os conduz ao fracasso e desmotivação em muitas ocasiões. Na perspetiva de Calenga (2014) e Almeida e Sartori (2012), a má escolha de cursos e a falta de consciência das próprias aspirações e expectativas têm contribuído decisivamente para o fracasso dos alunos nestas formações. Estes resultados, que de alguma forma vão ao encontro das nossas próprias observações e vivências acima referenciadas, individualmente e com os nossos pares, mostram que é fundamental compreender esta situação, em especial, as principais razões que levam os alunos a este tipo de ensino e como o percebem ao longo da formação, cruzando-as com as percepções dos seus professores. Compreender esta situação é, ainda, um caminho obrigatório para sobre ela intervir, equacionando possibilidades de trabalho dentro da escola que possam conduzir a espaços de ensino/aprendizagem mais bem-sucedidos.

Tendo em conta esta situação problemática de partida, no presente estudo, buscamos como referências teóricas sustentadoras, aquelas que tenham como objeto de análise a motivação dos alunos e professores no processo de ensino e aprendizagem. Das diversas perspetivas de olhar para a motivação, neste estudo privilegiou-se abordá-la no contexto das escolhas escolares, tendo como referencial a teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (1985). A teoria da autodeterminação defende que o ser humano é um organismo ativo voltado para o crescimento e desenvolvimento integrado do *self*, tendo como pressuposto que as ações humanas autodeterminadas são voluntárias e não impostas (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Reconhecemos que no contexto das escolhas dos estudantes relativamente ao seu percurso académico, é possível que motivações extrínsecas, como o desejo de obter um determinado diploma, necessário para aceder ao *status* e/ou rendimento económico inerente a uma determinada profissão, coexistam com o gosto, determinação, vontade e interesse (motivações intrínsecas), ou sejam mesmo preponderantes sobre estes. Nesta vertente, a teoria credencialista de Collins (1979), que também convocamos neste estudo, permite compreender que os diplomas escolares constituem credenciais na regulação do acesso às oportunidades de trabalho disponíveis na sociedade. Focalizando a importância da escolarização formal no sistema de estratificação social das sociedades contemporâneas, esta abordagem apresenta os títulos escolares como filtros utilizados pelos empregadores para selecionarem os trabalhadores, e procurados pelos indivíduos como forma de garantir o acesso aos melhores trabalhos, isto é, aqueles que oferecem melhores remunerações e prestígio social mais elevado.

Por outro lado, concordamos com Araújo e Sá e Ambrósio (2019) que toda a aprendizagem é um processo de partilha de experiência entre os seus intervenientes, aqui professores e alunos do ensino técnico-profissional, em diferentes contextos, no nosso estudo, uma escola deste tipo de ensino em Angola, e que não deixa de se relacionar intrinsecamente com os seus percursos de vida (pessoais e profissionais). A esse respeito, e focando os professores, Nóvoa (1992, 2017) salienta que entre eles, a troca de experiências e a partilha de saberes proporciona um conjunto de aprendizagens significativas e contextualizadas. Assim sendo, os professores são chamados a construir quotidianamente espaços de formação auto e hetero regulados a fim de consolidarem e alargarem os seus conhecimentos profissionais, assim assumindo, simultaneamente, um duplo papel de formador e de formando. Para Andrade, Freire e Baptista (2015), este processo de formação e desenvolvimento profissional abrange um conjunto de conhecimentos diretamente relacionados com as práticas docentes, desde o conhecimento do currículo, ao domínio dos conteúdos e dos aspetos pedagógico-didáticos, passando pelo conhecimento dos seus alunos e do contexto. Desta forma, e de acordo com a UNESCO (2006), o desempenho do professor depende sempre em grande parte não apenas da sua formação inicial, mas também das oportunidades que se oferece (e lhe são oferecidas) de formação contínua, sendo ainda o conhecimento do contexto, incluindo dos alunos e dos pares, de capital importância. Por outras palavras, o investimento individual na formação é um requisito necessário para a profissão docente, processo que se pode realizar através de múltiplas modalidades, mais ou menos sistemáticas, mais ou menos autorreguladas, entre elas, a socialização com os pares dentro da própria escola. Neste

enquadramento, compreender como os professores, uns com os outros, no seu contexto, lidam com as perceções que têm acerca do processo de ensino-aprendizagem em que se encontram envolvidos como atores e que oportunidades constroem de formação neste âmbito, é um dos eixos de desenvolvimento deste estudo.

Tendo em conta esta base de partida e de sustentação, desenvolvemos um projeto de investigação centrado no tema: *aprender e ensinar numa escola do ensino técnico-profissional: um estudo de caso no Lubango-Angola*. O projeto desenvolveu-se no Instituto Politécnico acima referido, com um grupo de alunos e de professores da 12.^a classe, mais concretamente nas turmas dos seguintes cinco cursos: Administração Pública, Informática, Estatística e Planeamento, Contabilidade e Gestão e Secretariado.

Antes de apresentarmos o roteiro da nossa viagem investigativa, importa esclarecer as finalidades inerentes ao estudo, assim como as questões investigativas que nortearam todo o processo. Assim, a finalidade deste trabalho, de natureza claramente exploratória, é a de contribuir para o conhecimento de uma problemática pouco estudada no contexto angolano, mais especificamente, analisar como os processos formativos se desenvolvem e são percecionados pelos seus atores numa escola do ensino técnico-profissional, no período pós-laboral.

Nesta perspetiva, definimos três questões de investigação e respetivos objetivos, que de seguida se enunciam:

1. Como se caracteriza o ensino técnico-profissional, no regime pós-laboral, na escola objeto de estudo? Para esta questão, foram definidos os seguintes quatro objetivos:

- ✓ Enquadrar o ensino desenvolvido nesta escola no âmbito do sistema educativo e especificamente do ensino técnico-profissional em Angola.
- ✓ Descrever os objetivos e os cursos lecionados nesta escola.
- ✓ Caracterizar os alunos quanto aos seus percursos formativos anteriores e situações profissionais.
- ✓ Caracterizar os professores relativamente aos seus percursos formativos e trajetórias profissionais.

2. Quais as motivações de alunos e professores para aprender e ensinar nesta escola?

Esta questão é explorada através dos seguintes objetivos:

- ✓ Compreender as motivações e expectativas dos alunos em relação à escola e aos cursos que frequentam.
- ✓ Compreender as motivações dos professores para o exercício da sua profissão e para as suas práticas pedagógicas.

- ✓ Identificar as percepções dos professores relativamente à motivação dos seus alunos para a aprendizagem e para a frequência do ensino técnico-profissional.

3. Como é perspectivada pelos seus intervenientes (professores e alunos) a formação desenvolvida nesta escola?

Finalmente, para responder a esta questão definimos como objetivos os seguintes:

- ✓ Compreender a forma como os alunos encaram os processos de ensino e aprendizagem na escola.
- ✓ Compreender como os professores vivenciam a formação, identificando os constrangimentos, dificuldades, bem como potencialidades e facilidades por eles reportadas.
- ✓ Identificar o significado que os professores atribuem ao trabalho colaborativo na melhoria dos processos de ensino/aprendizagem.

Para cumprir com estas questões e objetivos, começaremos, no capítulo um, por fazer uma síntese retrospectiva do ensino em Angola, centrando-nos no ensino técnico-profissional. No segundo capítulo trataremos dos percursos escolares, seus fatores e condicionantes, em três pontos: o primeiro tem a ver com os condicionantes sociais ao acesso e permanência no sistema educativo; no segundo ponto, referimos os fatores sociais, económicos e psicológicos (escolhas e motivações) dos estudantes para prosseguir estudos. No terceiro capítulo focamo-nos brevemente no que é ser professor nos atuais tempos de mudança, em especial em Angola e no ensino técnico-profissional, de forma a caracterizar os desafios que se colocam a este profissional da educação e a refletir sobre o seu perfil. No quarto capítulo apresentamos o estudo empírico: desenho metodológico e respetivo desenvolvimento, incluindo as questões e objetivos da investigação, a caracterização metodológica do estudo e do contexto (escola e participantes). Incluímos ainda neste capítulo a descrição minuciosa do processo de construção, validação e aplicação dos instrumentos de recolha e tratamento de dados, designadamente: inquérito por questionário aplicado a todos os alunos dos cursos acima referidos e a entrevista semiestruturada aplicada aos seus professores. No quinto e último capítulo apresentamos e discutimos os resultados (relativos a alunos e a professores) obtidos no estudo. Por último, tecemos as nossas conclusões e considerações finais.

A tese inclui ainda uma seção complementar de 6 anexos considerados fundamentais para esclarecer alguns aspetos da abordagem e entrada no terreno, bem como para disponibilizar integralmente os dados recolhidos, numa perspetiva de ética da investigação e de possibilidade, para o leitor, de verificação das análises e interpretações

realizadas, bem como de realização de outros trabalhos suplementares sobre este objeto de estudo.

Resta-nos sublinhar, para concluir esta porta de entrada neste documento, que, ao longo do desenvolvimento deste estudo, às nossas convicções e questionamentos iniciais foi-se aliando um desejo forte de que este percurso investigativo possa, de alguma forma, contribuir para o enriquecimento de espaços de investigação, de formação e de ensino e aprendizagem, mas também de reflexão (ação) no âmbito da instituição relativamente ao seu papel na construção de um cidadão educado, competente e solidário.

Capítulo 1. Enquadramento e caracterização do ensino técnico-profissional em Angola

O ensino técnico-profissional constitui uma modalidade de ensino que se orienta para uma integração dos alunos no mercado de trabalho, proporcionando uma preparação para o desempenho de atividades profissionais específicas. As suas características podem variar de acordo com os sistemas educativos dos diferentes países, mas trata-se de um tipo de ensino habitualmente desenvolvido no âmbito do ensino secundário, correspondente aos níveis 2 e 3 do *International Standard Classification of Education* (ISCED).

Em Angola, tal como aconteceu noutros países, o desenvolvimento recente do ensino técnico-profissional deu-se com a intenção de promover a formação de mão-de-obra qualificada, necessária para o desenvolvimento económico, num enquadramento em que a educação ganhou crescente centralidade enquanto fator essencial à competitividade económica e à empregabilidade (Lima & Afonso, 2002).

Tratando-se de um ensino desenvolvido num subsistema integrado no sistema escolar, neste capítulo apresentamos inicialmente uma retrospectiva histórico-sociológica sobre o sistema educativo em Angola após a independência e a sua caracterização na atualidade. Seguidamente, efetuamos uma breve abordagem do ensino técnico-profissional em países como Portugal, Moçambique, Cabo-Verde e São Tomé e Príncipe e, por último, de forma mais detalhada, em Angola. Finalizamos o capítulo com a abordagem da relação entre o ensino técnico-profissional e o mercado de trabalho, das dificuldades que os alunos angolanos passam para conseguir um emprego depois de terminar o ensino técnico-profissional e as áreas que mais empregam nesse contexto, refletindo, ainda, sobre as preocupações do governo angolano nesta matéria.

1.1. O sistema educativo em Angola antes e depois da independência

Segundo Guebe (2016), numa ótica funcionalista, a educação escolar no seu conjunto visa satisfazer não só as necessidades da sociedade, contribuindo para o desenvolvimento social e económico coletivo, mas também se orienta para suprir as necessidades de formação cultural e humana dos próprios indivíduos. Neste sentido, tem por objetivo proporcionar uma visão global da vida e do mundo, permitindo aos indivíduos o seu desenvolvimento pessoal, assim como de uma atitude crítica e ética na sociedade. Contudo, analisar a estruturação e objetivos de qualquer sistema educativo, e o angolano

não é exceção, não pode ser feito à margem da sua inserção em condições históricas, políticas e sociológicas concretas.

Assim sendo, embora visemos caracterizar o sistema educativo em Angola após a independência, não podemos deixar de referir que, no período colonial, o ensino regular era destinado aos filhos dos portugueses residentes em Angola e aos “assimilados”¹, existindo, paralelamente, o “ensino de adaptação”, específico para as crianças nativas do país e controlado pelas missões católicas, na sequência do Acordo Missionário, assinado pelo governo português e a Igreja Católica em 1940 (Neto, 2005). Por outro lado, não pode também ignorar-se que a educação tradicional em Angola, realizada nas comunidades rurais, sempre teve grande centralidade (Silva, 2011). Com efeito,

“não corresponde à uma verdade histórica afirmar que a educação nesta parte do continente começou com o processo colonial. Estes povos desenvolviam uma educação natural. Este tipo de educação visava a transmissão de geração em geração, os contos, os valores culturais e as próprias experiências de vida através da tradição oral” (Vieira, 2007, p. 32).

Neste sentido, se, no período anterior à independência, a maioria da população angolana era analfabeta (Costa, 2016; Liberato, 2014), na medida em que se encontrava arredada da educação escolar formal, a socialização das gerações mais jovens era assegurada pelos membros mais velhos das comunidades através de exemplos e comportamentos (Liberato, 2014).

De acordo com Neto (2005), em 1954, a taxa de analfabetismo em Angola era uma das mais elevadas de toda a África, com 95% entre a população nativa e cerca de 25% entre a população portuguesa aí estabelecida. E, embora a frequência do sistema educativo tenha vindo a registar um aumento da presença de estudantes angolanos, na sequência de reformas encetadas² a partir dos anos 60, por força de pressões internacionais e do avanço dos movimentos de libertação em África, a taxa de analfabetismo em 1975 rondava os 80%, sendo que as habilitações literárias dos indivíduos considerados letrados, na altura, não ultrapassavam a 4.^a classe (Governo da República de Angola, 2001).

Por outro lado, mantinham-se fortes desequilíbrios sociais e territoriais, como Neto (2005, pp. 57-58) assinala:

¹ De acordo com Neto (2005), os “assimilados” eram as “crianças de famílias africanas que haviam adotado a língua e os modelos de vivência social portuguesa” (p. 57).

² Designadamente no âmbito da formação de professores e do ensino indígena, com a substituição do “ensino de adaptação” pelo “ensino pré-primário”, entre outras (Vieira 2007).

“O ensino estava confinado, nos centros urbanos, às escolas oficiais, com professores diplomados pelas escolas de magistério primário da metrópole. Os alunos eram de origem metropolitana ou africanos "assimilados" (...). Entretanto, nas zonas suburbanas e nos meios rurais, dominados por populações com culturas e línguas diferentes da portuguesa, o ensino era exercido pelas missões religiosas, embora regulamentado pelo Estado (...)”.

Tendo em conta a importância da educação no desenvolvimento do país e considerando que se trata de um mecanismo para elevar o nível de vida das populações, após a independência, o governo angolano criou um sistema de educação e ensino que procurou banir dos seus objetivos e princípios, os vestígios da política educativa colonial. Assim, a educação passou a ser um direito de todos os cidadãos, sem discriminação do sexo, raça, etnia ou crença religiosa (INIDE/MED, 2019).

Neste quadro, foi implementado a partir de 1977/78 um novo sistema educativo, posteriormente regulado pelo Decreto-Lei n.º 40/80 de 14 de maio, enquadrado nos seguintes princípios: i) igualdade de oportunidades no acesso e continuação dos estudos; ii) gratuidade do ensino a todos os níveis; iii) aperfeiçoamento constante do pessoal docente. A estrutura deste novo sistema educativo organizava-se da seguinte forma:

- ensino geral de base com três níveis e oito classes - o nível I obrigatório da 1.ª à 4.ª classe, o nível II integrando a 5.ª e 6.ª classes e o nível III com a 7.ª e 8.ª classes;
- ensino pré-universitário com 4 semestres (dois anos);
- ensino médio de quatro anos (da 9.ª à 12.ª classe, com dois ramos, técnico e normal);
- ensino superior.

Nesta altura, segundo o INIDE/MED (2019), Angola contava com cerca de 25 mil professores, a maioria dos quais não se encontravam preparados para alcançar os objetivos acima referenciados. Por outro lado, entre 1977 e 1980, estudavam nas escolas de Angola cerca de meio milhão de angolanos (INIDE/MED 2019), um número bastante considerável se comparado ao do tempo colonial. Esta afluência da população às escolas traduz uma explosão escolar sem precedentes, particularmente nos dois primeiros níveis do ensino geral (Neto, 2005).

Não podemos deixar de ter em consideração, igualmente, as dificuldades que a explosão escolar trouxe para a qualidade do ensino, em função do reduzido número de escolas para tanta procura e, em consequência, dos constrangimentos em termos da organização e gestão das próprias escolas e da degradação das infraestruturas escolares. Além disso, a guerra vivenciada entre 1975 e 2002, com alguns intervalos, agravou ainda mais esta situação. Com efeito, a rede escolar do país ficou fragilizada, fruto da destruição

de muitas escolas e, como consequência, verificou-se um grande afluxo de alunos nas escolas (e consequente sobrelotação) das cidades de Luanda, Lubango e Benguela, por ser ali que se refugiaram a maioria das pessoas (INIDE/MED, 2019).

Apesar destas fragilidades, a primeira reforma educativa foi sendo implementada, sendo que logo em 1977 foram concebidos todos os materiais curriculares, em particular os do I, II e III níveis, tal como referido por Afonso, Paxe, Gomes, Scaff, Costa, Silva e Nhêze (2019).

Em 1986, o Ministério da Educação desencadeou um processo de diagnóstico da situação educativa em Angola, o qual permitiu levantar dados relativamente às debilidades e necessidades do sistema educativo, tendo este processo levado à conclusão de que era necessário fazer uma nova reforma educativa (INIDE/MED, 2019). Com efeito, este diagnóstico detetou um conjunto de fragilidades que urgia superar, em diversos níveis, entre as quais se destaca a escassez de material, a limitação do orçamento, a elevada quantidade de alunos fora do sistema de ensino, as elevadas taxas de retenção e abandono escolar, a carência de recursos humanos, a deficiente comunicação entre a escola e os níveis superiores, o predomínio de pedagogias tradicionais, incumprimentos do calendário escolar, de horários, de programas e de orientações didático pedagógicas (Afonso et al., 2019).

Face a esta situação, era evidente o fraco desempenho do setor educativo quer seja qualitativamente como quantitativamente. Convém referir que, embora se tenha verificado um crescimento da taxa bruta de escolaridade no ensino primário entre 1990 e 1992, a partir desta altura a situação agravou-se, estimando-se que o número de crianças em idade pré-escolar tenha ultrapassado os dois milhões, mas que somente 1% dessas crianças tivessem efetivamente acesso ao ensino.

Segundo vários autores (Costa, 2016; INIDE/MED, 2019; Liberato, 2014), a constatação destas fragilidades, em paralelo com alterações políticas e económicas, designadamente com a desconstrução da ideia do partido único e conceção da ideia multipartidária, conduziu ao desenvolvimento de propostas de reestruturação do sistema educativo que culminaram com a publicação da Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE), Lei n.º 13/2001, que estabeleceu as bases legais para a realização da 2.ª Reforma Educativa em Angola.

Esta reforma foi implementada principalmente para alcançar os seguintes objetivos: i) expandir a rede escolar; ii) melhorar a qualidade de ensino; iii) reforçar a eficácia do sistema de educação; iv) melhorar a equidade do sistema de educação.

A Lei n.º 13/2001 comportava cinco fases ou etapas de aplicação da reforma relacionadas entre si: preparação (2002 - 2012), experimentação (2004 - 2010), avaliação e correção (2004 - 2010), generalização (2006 - 2011) e avaliação global (a partir de 2012) (Ministério da Educação, 2011).

A seguir apresentamos uma breve descrição relativamente aos objetivos e aos momentos de aplicação das cinco fases mencionadas anteriormente.

a) Fase de preparação (2002 - 2012)

Segundo Jacob (2012), a implementação da fase preparatória no sistema educativo teve início no ano de 2002 e prolongou-se até 2012. Esta fase consistiu na criação de condições que permitissem assegurar o funcionamento adequado das instituições educativas (Ministério da Educação, 2011). Ainda de acordo com o Ministério da Educação (2011), as principais atividades nessa fase foram: adequação do sistema de administração e gestão do setor a nível central e local nas instituições de ensino, elaboração dos currículos, formação do pessoal docente, gestão das escolas, reabilitação e construção de novas infraestruturas escolares.

b) Fase de experimentação (2004 – 2010)

A segunda fase consistiu na experimentação de novos materiais pedagógicos em algumas escolas das 18 províncias do país, permitindo o desenvolvimento de experiências e competências ao nível local, por um lado, e da gestão do novo sistema de ensino, por outro, sendo que este processo começou a ser implementado no ano de 2004 no ensino geral (Ministério da Educação, 2011).

c) Fase de avaliação e correção (2004 - 2010)

Esta fase de implementação do novo sistema educativo consistiu em averiguar e corrigir o grau e o nível de aplicação dos materiais pedagógicos experimentais (Jacob, 2013; Ministério da Educação, 2011). Os mesmos autores realçam que o processo de avaliação foi feito em função dos dados recolhidos durante a fase de experimentação.

d) Fase de generalização (2006 - 2011)

Essa fase teve como objetivo a aplicação de novos currículos escolares em todo o país, progressivamente de uma classe a outra, retirando definitivamente os currículos utilizados antes do processo de reforma educativa.

e) Fase de avaliação global (a partir de 2012)

A quinta fase vai desde 2012 até aos dias de hoje e consiste na avaliação global do sistema educativo implementado. Nesta fase começou-se por se avaliar os currículos, processos de ensino e aprendizagem, formação de professores, administração e gestão escolar e recursos e materiais utilizados nesse processo de reforma.

De acordo com Afonso *et al* (2019), alguns resultados desta avaliação permitem analisar o cumprimento dos objetivos do projeto político-pedagógico subjacente à reforma, em função da melhoria da qualidade dos serviços prestados na educação, de um modo geral e do processo de ensino de forma particular. Deste modo, entre 2004-2011, apenas o primeiro objetivo alcançou os resultados esperados (72,8%), enquanto que os três restantes pouco ultrapassaram os 50% de concretização, conforme verificamos na tabela 1.

Tabela 1. Resultados da avaliação da segunda reforma

Objetivos da reforma	Cumprimento (%)
1. Expandir a rede escolar	72,8%
2. Reforçar a eficácia do sistema de educação	51, 3%
3. Melhorar a qualidade do sistema de educação	57, 4%
4. Melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem	52,3%

Fonte: (Afonso et al., 2019, p. 37)

Em 2016, entrou em vigor em Angola a nova Lei de Bases do Sistema de Educação, Lei nº 17/16, que substituiu a Lei nº 13/01. No seu artigo n.º 2, estabelece-se que a educação é um processo sistematizado e planificado de ensino e aprendizagem, que visa preparar de forma integral o indivíduo para as exigências da vida. Os objetivos principais para a educação são os seguintes: i) colocar todas as crianças no sistema de ensino; e ii) reduzir o grau de analfabetismo dos jovens e adultos, melhorando a sua formação profissional.

Herdeira da Lei n.º 13/01, esta nova Lei apresenta a estrutura do Sistema de Educação, composto por 6 subsistemas de ensino e 4 níveis de ensino. Os subsistemas são: educação pré-escolar; ensino geral; ensino técnico-profissional; formação de professores; educação de adultos; ensino superior. Os níveis de ensino são: educação pré-escolar; ensino primário (da 1.^a à 6.^a classe); ensino secundário (I Ciclo da 7.^a à 9.^a classe; II Ciclo da 10.^a à 12.^a classe); ensino superior. O ensino é obrigatório e gratuito até ao I Ciclo do Ensino Secundário, inclusive.

O subsistema de ensino técnico-profissional integra a Formação Profissional Básica (7.^a, 8.^a e 9.^a classes), correspondente ao I Ciclo do Ensino Secundário, e o Ensino Secundário Técnico-Profissional (10.^a, 11.^a e 12.^a classes), correspondente ao II Ciclo do Ensino Secundário. Mais adiante aprofundaremos esse subsistema de ensino, em particular o II Ciclo do Ensino Secundário, por ser nele que incide o presente estudo.

Além disso, a nova Lei prevê que a educação é obrigatória, por isso, às famílias, ao Estado e às empresas cabe a responsabilidade de assegurar e promover o acesso e a frequência ao sistema de educação e ensino a todos indivíduos em idade escolar, concretamente na iniciação, ensino primário e o I ciclo do ensino secundário (Lei nº 17/16, artigo n.º 12). Deste modo, nesta nova Lei estabelece-se que a educação é um bem público e também um direito do cidadão.

Tendo em linha de pensamento este princípio, considera-se que os aspetos escritos na nova Lei e na Constituição da República de Angola estão em consonância com os objetivos da UNICEF, plasmados no Orçamento Geral do Estado (2018), que visam: i) garantir a todos os meninos e meninas terminar o ensino primário e secundário; ii) garantir um ensino gratuito, de qualidade e para todos, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes e iii) garantir que as crianças tenham uma educação pré-escolar para que possam estar preparadas para o ensino primário e secundário (Orçamento Geral do Estado, 2018).

1.2. Influências, antecedentes e caracterização do ensino técnico-profissional em Angola

Nesta secção vamos focalizar o ensino técnico-profissional, objeto de estudo deste trabalho, no âmbito do sistema educativo acima brevemente caracterizado.

Segundo Wittaczik (2008), desde os tempos mais remotos da História que existe a transmissão e aprendizagem de saberes relacionados com as práticas humanas, incluindo o trabalho. Através da observação, da prática e da repetição, aprendiam-se conhecimentos e técnicas de fabricação de utensílios, de ferramentas, de instrumentos de caça, de defesa e demais artefactos que servissem e facilitassem o quotidiano dos grupos.

Contudo, o ensino técnico-profissional, com um carácter sistemático, surgiu na Europa devido às necessidades do sistema de produção, fruto da revolução industrial, durante o século XIX (Martins, Pardal, & Dias, 2005). A criação e implementação desse tipo de ensino baseou-se, pois, nas necessidades económicas que se verificavam na altura, pelo que se procurava ter uma mão-de-obra especializada que contribuísse para a produção industrial (Mendes, 2009). No que se refere a Angola e outros países de língua portuguesa que mantiveram com Portugal forte interdependência, torna-se necessário referir que, durante o período colonial, e não obstante as especificidades de cada um dos países, não se valorizava a qualificação da mão-de-obra, dado estarmos perante economias de exploração, não capitalistas (Neto, 2005). Assim sendo, procuraremos em seguida descrever sinteticamente a evolução do técnico-profissional em Portugal (em

função da influência que exerceu no angolano), assim como noutros contextos, tais como Moçambique, Cabo-Verde e S. Tomé e Príncipe, pela aproximação de culturas entre estes países e Angola e pela mesma relação com o sistema colonial português, para depois caracterizarmos o ensino técnico em Angola.

1.2.1. A situação de Portugal, Moçambique, Cabo-Verde e S. Tomé e Príncipe

Em Portugal, segundo Martins e Martins (2016), o ensino técnico-profissional, historicamente, é marcado por uma série de avanços e retrocessos, em articulação com a própria evolução política do país. Os autores referem que o primeiro grande impulso a este tipo de ensino foi dado pelo Marquês de Pombal, durante o século XVIII, designadamente com a criação da primeira “aula de comércio” e de escolas técnicas do setor têxtil e, posteriormente, já no século XIX, por Fontes Pereira de Melo, com a criação de escolas industriais. Contudo, a instabilidade política que marcou o final do século XVIII e todo o século XIX (na sequência das invasões francesas, da fuga da corte para o Brasil e das conturbações que marcaram o processo de afirmação da monarquia constitucional), à qual acresceram as dificuldades financeiras do país, não permitiu o desenvolvimento sustentado deste tipo de ensino.

Já no período da 1.^a República, *“reformas sucessivas buscaram sedimentar as bases teóricas e a organização do ensino industrial sendo, contudo, inviabilizadas mudanças efetivas, em virtude de fatores contextuais e dos limites de recursos financeiros disponibilizados”* (Martins & Martins, 2016, p. 9). Foi, portanto, no período do Estado Novo que o ensino técnico-profissional se consolidou em Portugal, a partir do momento em que o regime assumiu a sua centralidade para o desenvolvimento industrial do país. De acordo com Rodrigues (2010), com o surgimento do Estatuto do Ensino Técnico (Decreto-Lei n.º 37028, de 1948), que compreendia o Ensino Industrial e o Ensino Comercial, o Estado demonstrava as suas preocupações com a revitalização e estimulação da indústria nacional.

Com a reforma realizada em 1948, passou a ser exigida a 4.^a classe para todos aqueles que pretendessem frequentar o ensino técnico. Deste modo, os alunos com apenas 10 anos podiam optar por essa via de ensino (com um currículo mais prático) ou ir para o liceu (formação de cariz humanístico-científico), não existindo qualquer permeabilidade entre estes dois subsistemas. Mesmo depois da criação do ciclo preparatório em 1967 (Decreto-Lei n.º 47480, de 2 de janeiro), manteve-se esta divisão do ensino secundário. Em consequência, de acordo com Martins, Pardal e Dias (2005), era

operada uma seleção precoce dos alunos, cujas origens sociais se diferenciavam claramente, já que o ensino técnico era a via escolhida pelas classes médias baixas e populares e o liceal pelas classes médias altas e altas. Para os mesmo autores, também nas saídas profissionais destes cursos se verificavam diferenças assinaláveis, com o percurso liceal a permitir o prosseguimento de estudos para a Universidade “e depois aos lugares profissionais de topo na estrutura de emprego, enquanto os alunos do ensino técnico eram preparados para desempenhos bem determinados na estrutura de emprego sendo diminuto o acesso ao ensino superior mesmo que de nível politécnico” (Martins et al., 2005, p. 81). Desta forma, com esta divisão do ensino secundário não só se constituiu progressiva e duravelmente um conjunto de significações positivas em torno do ensino liceal, contrariamente ao ensino técnico, como se terá contribuído, entre outros fatores, para impedir a unificação de saberes teóricos e práticos e para dificultar a relação entre a escola, o sistema de emprego e o próprio desenvolvimento económico (Martins et al., 2005).

Depois do 25 de abril, aboliu-se a distinção entre ensino técnico e ensino liceal, entrando em funcionamento o ensino secundário unificado (do 7.º ano ao 9.º ano). Apenas em 1983, “o ensino profissional foi reintroduzido para o secundário, já que o país pretendia aderir à CEE e precisava qualificar a sua mão-de-obra, possibilitando saídas profissionais aos jovens” (Martins & Martins, 2016, p. 18). Já após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), que estendeu a escolaridade obrigatória até ao 9.º ano, deu-se a criação de cursos tecnológicos nas escolas regulares e de cursos profissionais em escolas profissionais (Decreto-Lei n.º 24/89, de 21 de janeiro). Só em 2004, com o Decreto-Lei nº 74/2004, de 24 de março, que aprovou uma nova reforma do ensino secundário, se reintroduziu o ensino profissional nas escolas secundárias públicas.

Atualmente, o ensino secundário (12.º ano) constitui o patamar da escolaridade obrigatória (Lei nº 85/2009, de 27 de agosto) e integra diversas modalidades, entre as quais se situam os cursos do ensino profissional. De acordo com Lopes (2017), o ensino secundário assume uma dupla função, tendo em conta as modalidades de ensino a ele associados. Por um lado, a função de orientação e seleção daqueles que pretendem seguir os estudos superiores, por outro, “a preparação daqueles que procuram integrar o mercado de trabalho após a conclusão do secundário” (Lopes, 2017, p. 22), não se encontrando vedado, neste último caso, o acesso ao ensino superior.

Nos últimos tempos, tem-se verificado um número acentuado de estudantes nos cursos profissionais com o objetivo de terminar o ensino obrigatório (Lopes, 2017). Neste

contexto, no entender de Vieira e Júnior (2016), a redefinição dos objetivos do ensino técnico-profissional, a integração dos jovens e adultos, a inclusão de jovens vindos de classes económicas elevadas e a preparação de jovens para o ensino superior têm contribuído, em Portugal, para a desconstrução da imagem antiga em relação ao ensino técnico-profissional e para a construção de uma nova imagem menos estigmatizada e mais valorizadora deste percurso educativo.

Em Moçambique, o ensino técnico-profissional passou por diversas etapas, em articulação com fatores históricos, políticos, económicos e culturais (Martins, Pardal & Dias, 2008; Pinto, 2015).

Durante a época colonial, no contexto de um ensino organizado em concordância com a ideologia colonizadora, e à semelhança do que aconteceu em Angola, tal como atrás retratado, existia um ensino oficial, destinado aos alunos brancos e “assimilados”, a par de um ensino indígena, confiado às Missões, para a maioria da população moçambicana, de acordo com Pinto (2015). Para a mesma autora, foi com a criação da Escola Técnica Sá da Bandeira, em Lourenço Marques, em 1937, que se criou o ensino técnico neste país. Em 1947, este passa a estar aberto a todos os moçambicanos, como resposta à necessidade de formar mão-de-obra para a indústria e para o comércio. Posteriormente, são criadas as Escolas Industriais e Comerciais da Beira (1954), de Quelimane (1956), de Nampula e Inhambane (1958), e ainda várias Escolas Técnicas Elementares, distribuídas por todos os distritos. Em meados dos anos 60, existiam 13 escolas de ensino técnico, a par de três escolas de Artes e Ofícios, na ilha de Moçambique, Inhambane e Moamba (Lourenço Marques), da responsabilidade de Missões religiosas. São criados, ainda, os seguintes Institutos: Industrial de Lourenço Marques, Comercial de Lourenço Marques e Industrial e Comercial da Beira.

Antes da independência de Moçambique, existiam, portanto, Escolas Técnicas Elementares de 1.º grau (Ciclo Preparatório de dois anos); Escolas Industriais e Comerciais de 2.º Grau (duração de três anos para o regime diurno e seis anos para o regime noturno), com seguimento para o Ensino Médio; Institutos Médios (Ensino Médio, com a duração de 3 ou 4 anos), que davam acesso ao Ensino Superior; Escolas de Artes e Ofícios (ensino de ofícios e preparação ao nível do Ciclo Preparatório); Ensino Agrícola.

Com a independência, os desafios da reconstrução nacional passaram pela constituição do novo cidadão moçambicano, a par do desenvolvimento da economia, sendo para tal a educação fundamental. O ensino técnico foi assumido como prioridade, contudo este veio a enfrentar problemas derivados da estagnação económica do país, da escassez de professores qualificados e pelo facto de se tratar de um ensino caro devido às despesas

com recursos materiais indispensáveis (Pinto, 2015). Embora tenha registado grande crescimento durante a década de 80, devido ao apoio externo por parte da ex – URSS, ao nível do apetrechamento de oficinas, durante os anos 1990 o Ensino Técnico registou um período de estagnação, pautado pelo debate sobre o caminho a adotar para o futuro. Neste debate, demarcam-se duas correntes opostas:

“uma pede a continuação do ETP, a outra pede o abandono do ensino técnico formal e a melhoria da qualidade do ensino secundário geral, ou seja, direcionando a educação escolar para uma formação mais geral e só a um nível mais elevado, orientar o aluno para a formação profissional”. (Pinto, 2015, p.62).

Torna-se necessário referir que, a partir da adoção do Sistema Nacional de Educação de 1983, estabeleceu-se uma escolaridade obrigatória de sete anos. O Ensino Primário contemplava o 1.º Grau, com cinco classes (1.ª - 5.ª), e o 2.º Grau, com duas classes (6.ª e 7.ª) e integrava o Ensino Elementar do Ensino Técnico; o Ensino Secundário era constituído por três classes (8.ª - 10ª) do ensino geral e por Escolas Básicas do Ensino Técnico; o Ensino Médio integrava duas classes (11.ª e 12.ª) e os Institutos Médios do Ensino Técnico.

Na sequência do debate atrás identificado, a opção em Moçambique foi contrária à de Portugal, que unificou o Ensino Secundário após o 25 de abril. O Ensino Técnico manteve-se como subsistema diferenciado, tendo começado a preparar-se a Estratégia do Ensino Técnico Profissional, a qual veio a ser aprovada em 2001, traçando as prioridades para o período 2002-2011, e conferindo ao ensino técnico um papel fundamental para o desenvolvimento do país e dos cidadãos. Posteriormente, realizou-se o Seminário Nacional do Ensino Técnico e Profissional, em 2004, que visou acertar como implementar aquela Estratégia e que veio a dar origem à Reforma da Educação Profissional, a implementar num horizonte de quinze anos ainda em curso (de 2006 a 2020).

Face às incertezas que se têm constatado no mercado económico, desafios e pressões verificadas nos dias de hoje, o governo moçambicano considera o ensino técnico-profissional parte integrante do sistema de educação e meio de qualificação e formação profissional da força de trabalho para as diversas áreas do país, contribuindo assim para a realização de reformas profissionais (Pinto, 2015). De referir que a realização do processo de reforma contou com a parceria de elementos afetos ao mercado de trabalho, sociedade civil e comunidade internacional, tendo-se concluído que é fundamental esse tipo de ensino para o crescimento do país, através da formação de profissionais capazes de dar respostas às necessidades da sociedade (Azevedo & Abreu, 2007). Além disso, a reforma do ensino técnico-profissional neste contexto permitiu agrupar as forças de trabalho e em conjunto elaborar objetivos que por um lado beneficiassem o Estado e por outro as empresas, de

maneira a que os quadros formados pudessem dar respostas às necessidades das empresas e contribuir com a sua mão-de-obra.

Atualmente, o subsistema do Ensino Técnico e Profissional em Moçambique integra três níveis: Ensino Elementar Técnico e Profissional, após a conclusão do 1.º Grau do Ensino Primário Geral ou Educação de Adultos, equivalente à 7.ª classe da Educação Geral; Ensino Básico Técnico e Profissional, após a 7.ª classe, equivalente à 10.ª classe da Educação Geral e que permite prosseguir para o 3.º nível de qualquer um dos subsistemas do Sistema Nacional de Educação; Ensino Médio Técnico e Profissional, depois da 10.ª classe, com equivalência à 12.ª classe e permitindo o ingresso no Subsistema de Educação Superior ou no nível superior do Subsistema de Formação de Professores. Em termos de estrutura curricular, os cursos de ensino técnico, em qualquer um dos níveis, integram a área de formação geral, a par da formação técnica (Pinto, 2013)

Relativamente ao ensino técnico-profissional em Cabo Verde, este também tem constituído recentemente uma preocupação dos governantes, dirigentes escolares, jovens trabalhadores e população em geral (Mendes, 2013).

Segundo este autor, após a independência deste país, em 1975, as prioridades das políticas educativas estiveram relacionadas com a formação de professores cabo-verdianos, a cobertura da rede escolar do país e a formação geral, pelo que a formação técnica e profissional foi relegada para segundo plano. Existia apenas uma Escola Industrial e Comercial, situada no Mindelo, ilha de S. Vicente. Esta escola entrou em funcionamento em 1956, inicialmente em instalações do liceu Gil Eanes e com a designação de Escola Técnica Elementar do Mindelo. Em 1958, passou a chamar-se Escola Industrial e Comercial do Mindelo, e ministrava os cursos do ensino preparatório, industriais (formação de serralheiro, carpinteiro, marceneiro e montador eletricitista) e comerciais (geral de comércio e formação feminina) (Mendes, 2013).

Foi, portanto, a partir do processo de reforma do sistema educativo, nos anos 1990, que o ensino técnico foi integrado na estrutura do sistema educativo cabo-verdiano, sendo considerado como um instrumento fundamental ao serviço do programa do I Governo Constitucional da II República (1991-1996), no sentido de formar quadros técnicos de nível intermédio. Mas, a formação continuou a incidir sobre áreas tradicionais, como a Construção Civil, Serviços e Comércio, Eletricidade e Mecânica, ao nível do 2.º ciclo do ensino secundário (9.º e 10.º anos).

Na sequência do Plano Estratégico de Educação (2003), vieram a surgir as escolas técnicas de Assomada, na ilha de Santiago, e do Porto Novo, na ilha de Santo Antão. O Plano Estratégico de Formação Profissional (2007), por sua vez, realçou a necessidade

de: i) adequar o ensino técnico às necessidades do mercado; ii) reapetrechar as escolas técnicas; iii) formar professores e gestores; iv) reforçar parcerias com o setor privado. Com a Lei de Bases do Sistema Educativo de 2010 (Decreto-legislativo n.º 2/2010, de 7 de maio), que aumentou a escolaridade obrigatória de 6 para 8 anos, o Ensino Técnico passa para o 3.º ciclo do ensino secundário (11.º e 12.º anos).

Por sua vez, em São Tomé e Príncipe, tal como acontece com outros países de língua Portuguesa no período colonial, o desenvolvimento do ensino técnico não pode desligar-se da intervenção de Portugal, enquanto metrópole (Gama, 2018). O objetivo era fazer com que esses alunos fossem formados e contribuíssem para o desenvolvimento do arquipélago. Destaca-se nesse processo a antiga escola das Madres Canossianas, atualmente escola Primária D. Maria de Jesus Agostinho das Neves, construída em 1961, onde os pais matriculavam suas filhas após concluírem a 4.ª classe para que pudessem ali frequentar cursos de datilografia e costura, aprendendo ainda a cozinhar e adquirindo bases para abrir o seu próprio negócio. Outra escola de relevo foi a Agrária, criada em 1986, cujo objetivos eram:

- i) “capacitar quadros técnicos pertencentes ao sector de agricultura e pecuária;
- ii) formar técnicos profissionais e actualizar os conhecimentos dos trabalhadores das empresas agropecuárias estatais e privadas;
- iii) promover cursos e acções de vulgarização para os pequenos agricultores
- iv) realizar palestras e seminários sobre temas específicos”. (Gama, 2018, p. 78)

De acordo com Cardoso (2004), no período pós-independência (1975-90), foi dada prioridade à alfabetização da população. A seguir, a partir de 1990, com a II República, o objetivo foi desenvolver a formação dos cidadãos para o sistema de trabalho, tendo em conta os recursos do país que importava explorar (designadamente o petróleo e as potencialidades turísticas). Este objetivo não se traduziu, contudo, numa alteração profunda do ensino em S. Tomé e Príncipe, incluindo do ensino técnico, de modo que entre o Decreto-Lei n.º 53/88 (Estrutura do Sistema Nacional de Educação) e a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 2/2003), houve poucas mudanças significativas. A extensão da escolaridade obrigatória para a 6.ª classe constituiu um marco importante, mas a escolarização da população permaneceu muito baixa. O ensino técnico-profissional compreendia três níveis: elementar, básico e médio. Ao nível do ensino elementar, refira-se o Centro de Formação Profissional de Budo, inaugurado em 2003, financiado pela cooperação portuguesa, vocacionado para formações de curta duração, não integradas no ensino formal. Ao nível do ensino básico, destaca-se o ensino disponibilizado desde 1987 pelo Centro Politécnico, gerido e financiado pela cooperação francesa e com cursos nas áreas da mecânica e construção civil, com equivalência à 9.ª classe. A partir de 2004, o

Centro Politécnico implementou novos cursos com equivalência à 12.^a classe. Também ao nível do ensino médio, há a referir a Escola de Enfermagem Dr. Victor Sá Machado, criada em 1983 e que disponibiliza formação ao nível do 12.^o ano.

Foi com a reforma do Ensino Secundário, encetada a partir de 2009/10, que o ensino técnico foi integrado formalmente no sistema educativo santomense. Foram então criados, pelo Decreto-Lei n.º 27/2010, percursos técnico-profissionais em paralelo com o Ensino Geral: Cursos de Educação Profissional do 1.^o ciclo (9.^a classe) e Cursos Secundários Profissionalmente Qualificantes (12.^a classe).

A reforma feita a partir de 2009/10, segundo Gama (2018), contribuiu para a adesão a esse tipo de ensino, fazendo com que jovens e adultos passassem a frequentá-lo de forma voluntária, por um lado, e que, por outro, pudessem escolher o curso que pretendiam fazer sem qualquer imposição do governo.

Atualmente, em São Tomé e Príncipe, o ensino técnico-profissional é encarado como um tipo de ensino que incide sobre a aquisição de competências práticas, “saber fazer, saber ser e saber estar”, permitindo a inserção no mercado de emprego (Gama, 2018). Além disso, é considerado como principal instrumento da política de formação da força de trabalho qualificado, em respeito às exigências do desenvolvimento económico e social do país (Cardoso, 2004).

1.2.2. O ensino técnico-profissional em Angola: da origem à atualidade

O ensino técnico-profissional angolano tem um histórico com muitas mudanças. À semelhança do que aconteceu com outros países de língua portuguesa, cuja evolução do ensino técnico retratámos atrás, também em Angola *“o sistema educativo (...) no período colonial era concebido não para dar resposta às necessidades de uma economia capitalista, que não existia, mas sim às necessidades de mão-de-obra de uma economia de exploração (...)”* (Neto, 2004, p. 126).

De acordo com Alfredo e Áurea (2003), no início do século XX existiam em Angola cerca de 241 escolas rurais ou de mato, onde se ensinava a língua portuguesa e atividades agrícolas e pecuárias. Estas escolas decresceram progressivamente, até se extinguirem em 1937. Também as granjas administrativas *“funcionavam como centros de ensinamento de agropecuária e do português falado, onde os ‘indígenas’, a troco da sua força de trabalho não remunerada, aprendiam os novos métodos de culturas impostos pelos patrões e administradores de postos e circunscrições”* (Alfredo & Áurea, 2003, p. 109).

Entretanto, Norton de Matos, Governador-Geral de Angola entre 1912 e 1915 e Alto Comissário entre 1921 e 1923, impulsionou a criação de escolas especificamente dedicadas à preparação profissional. Entendendo que o ensino em Angola devia contemplar a heterogeneidade da população, evitando a mistura entre diferentes etnias, Norton de Matos considerava que aos “indígenas” deveriam ser proporcionadas escolas-oficinas, orientadas para “*mais educação moral aliada ao trabalho e menos instrução*” (Alfredo & Áurea, 2003, p. 111).

É preciso salientar que na sequência da implantação da República, em Portugal, se procurou restringir a ação educativa desempenhada pelas missões católicas, passando para as missões laicas, a quem foram confiadas muitas das escolas-oficinas criadas. A primeira nasceu em 1913, a Escola Rita Norton de Matos, em Luanda, exclusivamente para raparigas. No mesmo ano, foram criadas a Escola de Artes Gráficas, anexa à Imprensa Nacional de Angola, e a Escola Profissional Agrícola Afonso Costa. Seguiram-se, já em 1914, a Escola Profissional Pátria Nova, no Bié, e a Escola Profissional de Caconda, entre várias outras nos anos seguintes. Os cursos das escolas-oficinas tinham entre 6 e 8 anos de duração e permitiam aprender um ofício, no caso das raparigas, por exemplo, costureira, tecedeira, fiadora e governanta, e no caso dos rapazes, carpinteiro, pedreiro e funileiro, entre outros. A sua conclusão não permitia aceder ao ensino primário geral.

Com a implantação da ditadura militar e a instauração do Estado Novo que se lhe seguiu, em Portugal, extinguiram-se as missões laicas, voltando para a igreja católica a responsabilidade pela educação dos nativos. De acordo com Liberato (2014), que refere a importância do Estatuto orgânico das missões católicas portuguesas de África e Timor (1926), do Ato Colonial (1930) e do Acordo Missionário (1940), essa “*cumplicidade entre a igreja católica e o Estado colonial português contribuiu para a consolidação e evolução do projeto de construção da nação portuguesa, bem como da política civilizacional ultramarina*” (Liberato, 2014, p. 1015).

De forma concordante, Alfredo e Áurea (2003) referem que, em Angola, a política colonial relacionada com a educação das crianças nativas, adaptada a partir da trilogia “Deus, Pátria e Família” que Salazar impôs a Portugal e a outros países colonizados, concretizava-se na substituição do último termo (Família) por “Civilização”. O conceito português de “Civilização”, à época, traduzia-se na assimilação dos nativos pelo trabalho, o que, a par da expansão da fé e da inculcação de valores e costumes portugueses, constituía um dos três pilares fundamentais da educação promovida pelos missionários (Noré & Adão, 2003).

Foi também a partir dessa altura que se estabeleceu formalmente, nas colónias, a diferenciação entre o ensino para europeus e “assimilados”, por um lado, e o ensino para

“indígenas”, por outro, ao qual fizemos referência anteriormente. Em Angola, a partir de 1927, o Ensino Primário para “indígenas” contemplava o 1.º grau (Ensino Elementar Profissional, lecionado nas escolas rurais) e o 2.º grau (Ensino Profissional, lecionado nas escolas-oficinas) (Diploma Legislativo n.º 518, de 16 de abril de 1927, e Diploma Legislativo n.º 238, de 17 de maio de 1930).

Em 1936, o Ensino Primário para “indígenas” foi substituído pelo Ensino Rudimentar, perseguindo, de acordo com Alfredo e Áurea (2003, pp. 118-119), os objetivos de

“(…) absorver e disciplinar socialmente, e sob o ponto de vista colonialista, os indígenas que o frequentassem (...) e funcionar como barreira subtil contra o acesso dos autóctones a outras formas de ensino, nomeadamente o ensino primário geral e o liceal (...)”.

As escolas rurais foram substituídas pelos postos de ensino agro-pecuário e foram extintas as escolas-oficinas, surgindo em seu lugar as escolas elementares profissionais de artes e ofícios.

À semelhança do que aconteceu em Portugal durante os anos iniciais do Estado Novo, também em Angola a inculcação ideológica se fez sentir através da educação, portanto, sendo as mudanças muito lentas. Apenas em 1947 se assiste à Reforma do Ensino Liceal e do Ensino Técnico, ambos com a intencionalidade de contribuir para “o desenvolvimento da mentalidade colonial e da colaboração imperial” (Neto, 2005, p. 52) e sem intermutabilidade entre si.

Mas será apenas a partir de 1960 que a política colonial portuguesa se altera em função do início da luta armada de libertação nacional e de pressões internacionais. No plano educativo, “(...) *destacam-se a criação do projeto Levar a Escola à Sanzala, de Amadeu Castilho Soares (1960), bem como a Reforma do Ensino Primário (1964), importantes instrumentos no que toca à implantação de um sistema de educação formal no território* (...)” (Liberato, 2015, p. 34)

Formalmente, admitiu-se, portanto, a necessidade de expandir a escolarização e de uniformizar institucional e curricularmente o sistema educativo, tornando-se obrigatório e gratuito o ensino primário para as crianças entre os 6 e os 12 anos (Liberato, 2014). No âmbito da Reforma do Ensino Primário, o Ensino Rudimentar foi substituído pelo Ensino Elementar dos Indígenas, formados em Postos Escolares da zona rural. Contudo, de acordo com Neto (2005, p. 57):

“a 4ª classe desse ensino equivalia à 3ª das Escolas Primárias Oficiais. O aluno precisava frequentar mais uma 4ª classe (Séries de ensino) das Escolas Primárias Oficiais para ingressar na Escola de Artes e Ofícios, na formação de Professores de

Posto Escolar e na Escola Industrial e Comercial para Indígenas. O sistema não permitia o ingresso direto do aluno indígena no Magistério Primário, reservado ao ensino europeu, e nos Estudos Gerais Universitários. O Ensino Primário Elementar e Complementar só funcionavam nas zonas urbanas.

É importante referir que durante os anos 60, com a implementação dos II e III Planos de Fomento, a economia angolana foi impulsionada, permanecendo inalterada, contudo, no plano da exploração capitalista (Liberato, 2015).

Com a independência, no dia 11 de novembro de 1975, o novo Estado angolano procurou construir uma sociedade socialista (Liberato, 2015). Do ponto de vista da educação, a tarefa principal residia na eliminação do analfabetismo, seguindo-se-lhe o aumento das qualificações dos trabalhadores (Neto, 2005). Porém, o início da guerra civil colocou dificuldades acrescidas à concretização de reformas iniciadas durante os anos 70 e 80, como atrás foi referido.

Assim, o ensino técnico-profissional para trabalhadores, implementado em 1978, era constituído por dois ciclos de formação. O primeiro congregava a 5.^a e 6.^a classes e o segundo abrangia as 7.^a e 8.^a classes (Ministério da Educação, 2011). Tendo em conta as necessidades de produtividade, foi reformulado o Sistema de Educação, começando pela formação básica, média e superior, e foi criado o subsistema de ensino técnico-profissional, para a formação de trabalhadores qualificados, à luz do Decreto-Lei n.º 110/83, de 1 de Dezembro (Governo da República de Angola, 2001), que traçava as linhas orientadoras desse subsistema de ensino. Ainda segundo o Governo da República de Angola (2001), em 1987 realizou-se o 1.º Encontro Nacional de Formação Profissional, onde se propôs a flexibilidade na execução das ações profissionais em conformidade com as necessidades e a força de trabalho. Nesse Encontro, onde estiveram representados quadros nacionais e parceiros sociais do setor empresarial, pretendia-se sair da crise, por um lado e por outro lado, incrementar a estabilidade socioeconómica no país.

Nos dias de hoje, segundo a Lei n.º 17/16, o ensino secundário técnico-profissional apresenta-se em duas componentes no quadro da Lei de Bases de Educação e Ensino. Uma corresponde ao 1.º Ciclo do Ensino Secundário e realiza-se nas escolas secundárias técnicas após a conclusão do ensino primário. Oferece uma Formação Profissional Básica destinada a alunos dos 12 aos 14 anos, podendo, porém, integrar alunos até aos 17 anos. Tem por objetivos específicos preparar os adolescentes para o ingresso no mercado de trabalho, através da consolidação, aprofundamento e ampliação dos seus conhecimentos, reforçando as suas capacidades, os seus hábitos, atitudes e habilidades adquiridas no ensino primário. Por outras palavras, pretende prepará-los para o prosseguimento dos estudos ou para o seu ingresso no mercado de trabalho.

A segunda componente é o 2.º Ciclo do Ensino Secundário técnico-profissional que se realiza após a conclusão da 9.ª classe, com a duração de 3 e 4 anos, a depender das horas letivas de cada curso e das disciplinas, em escolas técnicas do ensino secundário, onde os alunos adquirem conhecimentos técnicos e tecnológicos para os diferentes ramos de atividades económicas e sociais de Angola. Destina-se aos adolescentes a partir dos 15 anos que completem o 1.º ciclo do ensino secundário (Ministério da Educação, 2015).

Os cursos do ensino técnico-profissional foram criados ao abrigo dos artigos 1.º e 2.º do Decreto nº 90/04, de 3 de dezembro da lei constitucional (Ministério da Educação, 2011). Estes artigos referenciados realçam que os cursos foram organizados de acordo com os princípios da organização curricular estabelecida no estatuto do subsistema do ensino técnico profissional, respeitando o disposto no artigo 27.º do mesmo subsistema, e ao mesmo tempo referem que o funcionamento dos cursos fora do aprovado depende da aprovação do Ministro da Educação.

No Quadro 1 apresentam-se os diversos cursos do ensino técnico-profissional ministrados no âmbito do 1.º e 2.º ciclos do ensino secundário técnico-profissional.

Quadro 1. **Cursos ministrados no ensino técnico-profissional**

Áreas	Cursos
Área Administrativa	<ul style="list-style-type: none"> • Técnico de Administração Pública • Técnico de Contabilidade • Técnico de Contabilidade e Gestão • Técnico de Gestão Empresarial • Técnico de Secretariado
Área de Agricultura, Pescas e Indústrias Alimentares	<ul style="list-style-type: none"> • Técnico de Agroalimentar • Técnico de Produção Vegetal (Agricultura) • Técnico de Produção Animal (Pecuária) • Técnico de Gestão Agrícola • Técnico de Recursos Florestais
Área de Comunicação e Informação	Comunicação Social
Área de Construção Civil	<ul style="list-style-type: none"> • Desenhador Projetista • Técnico de Obras de Construção Civil • Topógrafo

Área de Eletricidade, Eletrônica e Telecomunicações	<ul style="list-style-type: none"> • Técnico de Eletrônica Industrial e Automação • Técnico de Eletrônica / Telecomunicações • Técnico de Eletrônica / Áudio, Vídeo e TV • Técnico de Energia e Instalações Elétricas • Técnico de Mecatrônica • Técnico de Eletricidade e Eletrônica Auto • Técnico de Eletrônica, Automação e Instrumentação
Área de Indústrias Extrativas	<ul style="list-style-type: none"> • Técnico de Geologia e Minas • Técnico de Perfuração e Produção • Petrolíferas • Técnico de Refinação
Área de Informática	<ul style="list-style-type: none"> • Técnico de Informática • Técnico de Gestão de Sistemas Informáticos • Técnico de Informática de Gestão • Técnico de Informática/ Sistemas • Multimédia
Área de Mecânica	<ul style="list-style-type: none"> • Técnico de Manutenção Industrial • Técnico de Frio e Climatização • Técnico de Metalomecânica • Técnico de Máquinas e Motores
Área de Química	<ul style="list-style-type: none"> • Técnico de Análises Clínicas • Técnico de Anatomia Patológica • Técnico de Cardeio pneumologia • Técnico de Enfermagem • Técnico de Estomatologia • Técnico de Farmácia • Técnico de Fisioterapia • Técnico de Nutrição e Dietética • Técnico Ortoprotesia • Técnico de Ortopia • Técnico de Radiologia
Área de Saúde Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • Técnico de Saúde Ambiente

Fonte: Ministério da Educação (2011)

O subsistema de ensino técnico-profissional secundário sobre o qual incide o nosso estudo é um fundamento para o sistema de educação e ensino e para o país na medida

em que assegura a preparação técnica e profissional dos indivíduos, necessária para a conclusão de cada um dos seus ciclos e para a sua inserção no mercado de trabalho, sem prejuízo da possibilidade da continuação de estudos no subsistema de ensino superior (Lei n.º 17/16, artigo n.º 34). De referir que esse objetivo constou sempre nos planos do governo, como podemos observar na lei cessante (Lei n.º 13/01), onde se pretendia formar jovens e trabalhadores, proporcionando um conjunto de conhecimentos gerais e técnicos para os diferentes ramos de atividade económica e social do país, permitindo-lhes a inserção na vida laboral e, mediante certos critérios, o acesso ao ensino superior, o que de certo modo reforça o grau importância que este subsistema representa, de facto, para o governo angolano (Lei de Bases, 2001, artigo nº 25).

Ademais, o sistema de ensino técnico-profissional consta na Lei de Base do Sistema de Educação angolano desde 2001, conforme se verifica no artigo 74.º da Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro (de notar, contudo, que a sua aprovação para devida implantação oficial aconteceu apenas em 2004, após a reunião do Conselho de Ministros em Luanda, a 15 de setembro do mesmo ano). A razão principal da aprovação e implementação do subsistema de ensino técnico-profissional pelo Conselho de Ministros, é formar jovens em idade escolar, interessados em conseguir emprego, preparando-os para o bom desempenho da sua profissão ou especialidade, permitindo deste modo dar resposta às necessidades do país e à evolução técnica (artigo 4.º do subsistema do ensino técnico profissional). Outras finalidades da aprovação pelo Conselho de Ministros deste subsistema de ensino são: i) funcionar como motor do desenvolvimento do país; ii) melhorar as aprendizagens dos alunos e iii) facilitar a transição para o mundo empresarial e para o mercado de trabalho.

De acordo com Neto (2005), nota-se a partir do século XXI uma preocupação acrescida com a criação de condições para a elevação das qualificações profissionais do povo angolano, *“com carácter democrático e aberto à participação da sociedade, da iniciativa privada e da igreja, nos domínios e níveis que não contrariem os objetivos e princípios gerais da educação e ensino definidos pelo Estado”* (p. 121), numa direção diferente das preocupações socialistas que predominaram durante a primeira fase da independência.

A nova lei (Lei n.º 17/16) reforça o que referimos anteriormente. Deste modo, a formação média técnica proporciona aos alunos um conjunto de conhecimentos gerais e específicos que permitem trabalhar em diferentes ramos da atividade económica do país. Os cursos são regidos por princípios concebidos pelo Ministério da Educação no seu estatuto e as escolas devem ter normas fundamentais da sua organização interna, planos

científicos, pedagógicos, financeiros e administrativos (Ministério da Educação, 2011). As aulas podem ser ministradas em regime presencial ou a distância.

O artigo 3.º do Estatuto do Subsistema do Ensino Técnico Profissional explicita os seguintes princípios a observar para o bom funcionamento deste subsistema:

- criação de áreas de formação e cursos que correspondam às atividades que se pretendem desenvolver no país e visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos;
- contribuição para a formação de força de trabalho qualificada, tendo em vista a criação de uma pirâmide ocupacional e profissional compatível com as reais necessidades e exigências do país;
- articulação com o ensino primário, com o ensino superior e com o mundo do trabalho;
- resposta realista e funcional que permita corresponder às necessidades socioeconómicas do país;
- valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas de formação, cursos e disciplinas, promovendo a integração das dimensões teóricas e práticas;
- promoção de uma carga horária equilibrada dos alunos;
- reconhecimento da autonomia da escola na concretização do seu projeto educativo, desenvolvendo um projeto curricular adequado ao seu contexto;
- valorização das tecnologias de informação e de outras metodologias e estratégias de ensino, visando favorecer o desenvolvimento de competências por parte dos alunos;
- criação de condições para proporcionar uma adequada formação técnica aos indivíduos com necessidades educativas especiais.

Ainda, o Estatuto do Subsistema do Ensino Técnico Profissional, no seu artigo 21.º, prevê a frequência dos cursos médios profissionais durante quatro anos, possuindo uma componente de formação geral, científica e técnica, tecnológica e prática ou artística. Ao mesmo tempo, este artigo prevê 30 a 32 horas semanais para todos cursos, com a seguinte distribuição das cargas globais: 25% formação geral, 25% formação específica e 50% formação tecnológica e artística.

Os currículos são criados pelo Ministério da Educação em conformidade com as necessidades de cada área. Ao mesmo tempo, a aplicação dos planos curriculares, de acordo com o Estatuto do Subsistema do Ensino Técnico Profissional, no seu artigo 24.º, obedece ao seguinte:

- pode ser feita em regime de experiência pedagógica, nas condições organizativas a estabelecer em despacho do Ministro da Educação;
- a experiência pedagógica desenvolver-se-á gradativamente de acordo com a programação que procurará compatibilizar as exigências pedagógicas com a disponibilidade de recursos, no sentido da sua eficácia educativa;
- a experiência pedagógica desenvolver-se-á de acordo com uma rede escolar de amostragem, a qual se fundamentará em critérios que traduzem a realidade escolar existente;
- para efeitos de execução e aplicação experimental dos planos curriculares a que se refere o presente diploma, serão aprovados, por despachos do Ministro da Educação os respetivos conteúdos programáticos, os quais vigorarão pelo período em que decorrer a experiência;
- para o acompanhamento da experiência pedagógica poderá o Ministro da Educação criar, por despacho, um grupo de acompanhamento da reforma curricular, constituído por representantes dos vários parceiros sociais e profissionais com interesse na qualidade e conteúdo dos currículos.

O processo de reforma educativa assenta na Lei de Base do Sistema de Educação 13/01 de 31 de dezembro, e permitiu alterações no sistema de ensino. Essa lei, como referimos anteriormente, foi criada com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino e promover alterações paulatinas dos programas, qualificação dos currículos de ensino e requalificação dos agentes de educação. A sua implementação nas escolas profissionais públicas aconteceu faseadamente, como se verifica na tabela 2 (Ministério da Educação, 2011)

Tabela 2. Fases de implementação da reforma educativa nas escolas profissionais públicas

Ano de implementação	Nº de escolas
2001	3
2002	1
2003	3
2004	4
2005	2
2006	3

Fonte: Ministério da Educação (2011)

Na primeira fase de implementação da reforma no ensino técnico-profissional (2001 a 2006), ficaram de fora as escolas que lecionam os cursos de Artes, Educação Social e Formação Bancária, todas elas sediadas em Luanda, bem como: Escola de Pescas no Namibe e 20 escolas da área da Saúde (Escola Técnica Profissional da Saúde: Huíla; 10 Institutos Médios de Saúde: Bengo, Cabinda, Luanda, Malanje, Huambo, Benguela, Bié, Cuando Cuanza Norte, Moxico e Uíge; 9 Escolas Técnicas Provinciais da Saúde, Cursos Básicos: Bié, Cunene, Cuando Cubango, Cuanza Sul, Lunda Norte, Lunda Sul, Namibe, Uíge e Zaire) (Ministério da Educação, 2011).

Ainda assim, de 2006 a 2009 verificou-se um crescimento das escolas profissionais em todo o país. Durante esse período, o governo angolano construiu um total de 34 escolas de ensino técnico-profissional equipadas em todo o país, das quais 17 institutos politécnicos do ramo industrial, 11 de administração e gestão e 6 escolas agrárias, todas em pleno funcionamento (Ministério da Educação, 2011). De notar de, além das escolas construídas pelo estado angolano, o ensino técnico-profissional tem sido igualmente suportado por escolas privadas.

A avaliação realizada pelo Ministério da Educação ao ensino técnico-profissional mostrou que de 2010 para 2015 o número de Escolas Técnicas aumentou 112% (de 51 para 108). Conforme verificamos na tabela 3, a evolução das Escolas de Formação Média Técnica (FMT) e de Formação Básica Profissional (FPB) públicas, de 2010 a 2015, aconteceu da seguinte maneira: em 2010 havia no país cerca de 51 escolas de formação média profissional e nenhuma de formação profissional básica; já em 2015 o país passou a contar com 93 escolas do ensino médio profissional e 15 do ensino básico, num total de 108 escolas públicas, o que representa um aumento de 112%, conforme referido anteriormente.

Tabela 3. Evolução das Escolas Técnicas Públicas de 2010 a 2015

Ano Letivo	Sector Agropecuário (primário)		Sector Industrial (secundário)		Sector serviços (Terciário)						Subtotal		Total
	Agrárias		Politécnicas		Administração e Gestão		Saúde		Artes				
	MT	PB	MT	PB	MT	PB	MT	PB	MT	PB	MT	PB	
2011			7		7						2		1
2012			1		2		3				3	1	4
2013			4		4		5				0	3	3
2014			4		6		6				4	3	7
2015			0		6		8				3	5	08

Fonte: DNETP/MED (2015)

Por outro lado, segundo o Ministério da Educação (2011), em 2004 estavam matriculados 4.393.497 alunos e em 2010, 6.166.454 alunos. A média de alunos matriculados nesse período é de 5.325.619, o que representa um crescimento de 87,7%. A avaliação feita em 2015 permitiu ainda constatar que cerca de 178.300 alunos estavam matriculados no ensino técnico-profissional, dos quais 128.707 nas escolas públicas e 49.593 nas escolas privadas, como se constata na tabela 4, por província.

Tabela 4. Número de alunos matriculados por província em 2015

Província	Escolas Públicas	Escolas Privadas	Total
Bengo	2 289	-	2 289
Benguela	15 692	4 991	20 683
Bié	2 924	-	2 924
Cabinda	9 583	4 136	13 719
Cunene	1 737	-	1 737
Quando Cubango	1 868	-	1 868
Cuanza Norte	1 939	-	1 939
Cuanza Sul	3 362	-	3 362
Huambo	5 610	7 240	12 850
Huíla	6 148	530	6 678
Luanda	62 383	32 667	95 050
Lunda Norte	2 365	-	2 365
Lunda Sul	1 909	-	1 909
Malange	2 263	-	2 263
Moxico	2 248	-	2 248
Namibe	2 420	-	2 420
Uíge	2 942	39	2 981
Zaire	1 025	-	1 025
Total	128 707	49 593	178 300

Fonte: DNETP/MED (2015)

1.3. O ensino técnico-profissional e o mercado de trabalho

Não podemos deixar de considerar que o ensino técnico-profissional é um nível de ensino voltado para a rápida integração do aluno no mercado de trabalho, com características específicas que podem variar em função dos contextos e do próprio sistema educativo. Desse modo,

“torna-se incontornável a articulação entre a escola e o mercado de trabalho face à massificação esmagadora do ensino, uma vez que este deixa de ser um ensino de elites, tornando-se uma escola de massas onde a formação se encara como um meio de preparação para o trabalho”. (Abrantes, 2014, p. 42).

Ainda Abrantes (2014) salienta que se coloca sobre a formação profissional a necessidade de ajustamento às exigências das empresas para, por um lado, minimizar as necessidades das próprias empresas e, por outro lado, minimizar as necessidades da própria sociedade.

De um modo geral, no final do século XIX e princípio do século XX, verificaram-se tendências para a especialização dos indivíduos, em consequência das alterações verificadas no sistema de produção, tendo em conta o modelo de administração científica do trabalho de Taylor e Ford (Pinto, 2015). Segundo a autora referenciada, com esses modelos, as empresas passaram por processos de reorganização enfrentando processos complexos impostos na altura. Ademais, esta reorganização das empresas teve como consequência a separação de saberes científicos (Martins & Parchão, 2011).

Assim, a formação dos indivíduos tornou-se cada vez mais uma questão estratégica para as empresas, que começaram a exigir profissionais com capacidade de atuar nos diferentes subsetores, áreas e serviços, de forma a contribuir para promover a melhoria na produção e na qualidade de vida do próprio trabalhador. Contudo, tem existido um conjunto de representações negativas associadas ao ensino profissional, na medida em que, como atrás assinalámos, o seu desenvolvimento inicial se deu em oposição ao ensino liceal, frequentado pelas camadas sociais privilegiadas (Martins et al., 2005, 2008). Estas representações têm vindo a ser contrariadas pelos poderes públicos, que têm procurado criar imagens favoráveis deste tipo de ensino, por “*proporcionarem iguais níveis salariais e mais garantias de emprego do que outros cursos de natureza superior*” (Martins et al., 2005, p. 94).

Nos dias de hoje, segundo Coelho (2009), a qualificação profissional é um fator central para o desenvolvimento económico de qualquer região, por essa razão, deve estar presente nas empresas, quer seja para funcionários principiantes como para trabalhadores com certa experiência. Além disso, face às crises, o mercado de trabalho tem-se tornado

vulnerável em termos de empregabilidade (Pukhova et al., 2016). A esse respeito, Afonso (2005) salienta que se têm registado em diversos contextos (europeu, americano e africano), nos dias de hoje, indivíduos com idade superior a 30 anos à procura de emprego, com maior frequência. Essa realidade referida por Afonso prende-se com a importância que as empresas e os funcionários têm atribuído ao processo de escolarização por um lado, por outro lado, à crise mundial que ameaça o crescimento económico e o emprego.

Com efeito, com as alterações acima referidas, a busca e permanência num emprego é cada vez mais difícil, uma vez que as empresas vêm colocando uma série de dificuldades tais como:

- “falta de flexibilidade no ajustamento dos postos de trabalho e nos horários de trabalho;
- falta de informação e de visão dos empresários acerca da importância e das possibilidades de emprego das pessoas (...);
- relutância em investir nas adaptações necessárias à promoção do emprego das pessoas (...);
- falta de apoio financeiro aos empregadores para adaptar as instalações e criar os lugares de trabalho adequados;
- o desemprego em geral que tende a remeter as pessoas com deficiência ainda mais para a margem;
- desconhecimento acerca dos sistemas de incentivos à contratação de pessoas (...) e à adaptação de postos de trabalho;
- desconhecimento acerca dos benefícios fiscais articulados ao emprego de pessoas (...).” (Afonso, 2005, pp. 58–59).

Para buscar soluções a essas adversidades, muitos jovens recorrem ao ensino técnico fazendo cursos de curta duração ou ainda se inscrevendo em escolas técnico-profissionais. De um modo geral, a frequência dos jovens no ensino técnico-profissional é determinada pelas necessidades do mercado, pelas expectativas do indivíduo, bem como pelo marco da política financeira (Pinto, 2015). Ademais, a autora refere que atualmente os cenários de emprego estão dependentes de alterações na estrutura económica, novos perfis profissionais, novas configurações de trabalho, evolução da tecnologia, mudanças da sociedade em face à globalização e interferências económicas, constatando-se uma procura constante de pessoas qualificadas.

Por outro lado, nada garante que os alunos formados por esse tipo de ensino não passem por dificuldades na procura de emprego. Esse facto ficou evidente na pesquisa realizada por Sobrosa, Santos, Oliveira e Dias (2014) onde se constatou que os alunos esperam enfrentar dificuldades no mercado de trabalho por falta de experiência, estando igualmente conscientes dos baixos salários. Ainda, verificou-se nesse estudo que os jovens

esperam por um mercado de trabalho competitivo com poucos empregos para muitos candidatos. Independentemente das condições impostas pelas empresas e pelo mercado de trabalho, a verdade é que às pessoas e aos governos que vivem em situação difíceis cabe a responsabilidade de criar estratégias de modo a superar essa condição (Oliveira, 2012). À mesma conclusão chegaram Pukhova et al. (2016) numa pesquisa realizada na Rússia com jovens de uma escola técnico-profissional, ao referir que o estado deve salvaguardar a economia do país, para permitir aos jovens um futuro melhor, começando por um emprego após o término de sua formação; por sua vez, os alunos do ensino médio devem ser informados das vantagens e desvantagens desta e daquela profissão.

Em Angola, o primeiro Governo da República adotou o desenvolvimento planificado da economia, tendo a agricultura como base e a indústria como fator decisivo (Ministério da Educação, 2011). Com essa estratégia, enquadrada na primeira fase da independência do país, visava-se minimizar as dificuldades económicas da comunidade. Nos dias de hoje, apesar de se falar de ligeiro crescimento da economia com o término da guerra, com realce no setor petrolífero, em termos práticos, o verdadeiro crescimento parece cada dia mais distante, olhando para as condições de vida dos angolanos (Oliveira, 2012). Esse fenómeno parece cada dia mais evidente segundo transparece na pesquisa realizada por Delgado (2014), cujos resultados apontavam que em Angola o fenómeno do desemprego tem vindo a aumentar desde o início deste século, devido ao crescente número da população que se regista nas regiões urbanas.

De facto, o fluxo de gente nas cidades faz com que a vida se torne cada vez mais desafiante. Desse modo, olhando para esse contexto, submetemo-nos ao pensamento de Filho (2004), quando refere que o mundo nos dias de hoje apresenta grandes desafios e que resistir a esses desafios não é fácil. Sob o ponto de vista de utilidade, o ensino profissional é um caminho possível na trajetória de vida dos jovens que poderão, na sequência, ingressar no mercado de trabalho ou seguir para a universidade e continuar os estudos em nível superior (Sparta & Gomes, 2005).

Ainda a esse respeito, Madeira (2006) considera que a criação do ensino técnico-profissional teve como objetivo fornecer ao mercado de trabalho a mão-de-obra especializada num nível intermédio de emprego; nos dias de hoje, contudo, espera-se que também contribua para o crescimento da economia, permita o acesso ao ensino superior e permita aos jovens a criação de pequenos empreendimentos, minimizando assim o desemprego. Com efeito, um estudo realizado por João (2014) com o objetivo de avaliar a capacidade empreendedora no sistema de ensino angolano com uma amostra de 655 estudantes dos 14 aos 54 anos de idade, com os dados a serem recolhidos através de

inquérito por questionário aplicado aos alunos do primeiro ao terceiro ano (10.^a a 13.^a classe), mostra que os alunos do ensino técnico-profissional pretendem criar suas empresas ou seu próprio negócio. Verificou-se ainda nesta investigação que mais de metade dos inquiridos tem um dos parentes empresário e já exerceu uma atividade remunerada. Finalmente, os resultados indicam que o sistema educativo angolano tem estado a contribuir para que os formados criem suas próprias empresas.

É de notar que a taxa de desemprego em Angola constitui uma variável económica importante, por permitir avaliar o mercado de trabalho e a saúde económica do país, determinando a condução da política económica. Os resultados do estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estatística de Angola (INE), entre março de 2018 e fevereiro de 2019, com o objetivo de identificar o índice de emprego e desemprego da população angolana, numa amostra de 12.448 agregados familiares distribuídos pelas 18 províncias do país, com os dados a serem recolhidos através de um inquérito sobre despesas, receitas e emprego, atividade e inatividade, mostram que, do total da população desempregada, 26,6% são homens e 30,9% são mulheres e 64,4% são jovens entre 15 a 24 anos de idade, ou seja, em cada 100 jovens entre as idades referidas, 60 estão desempregados (Dala, 2019). Todavia, observou-se que os setores da agricultura, produção animal, florestas e pescas e serviços privados são os que mais empregavam. Verificou-se ainda no mesmo estudo que profissões como, trabalho doméstico, gestão de cantinas e similares, guia turístico, jardinagem, moto-táxi, música, operários agrícolas, porteiro, recauchutagem, rececionista, reparação de semáforos, reparação de telemóveis, vacinador de gado, vigilante de infância, montagem e reparação de parabólica, reparação e manutenção de geradores de pequeno porte, desenho gráfico, engraxadores, fotografia e digitalização são desempenhadas por estudantes do ensino técnico-profissional.

Deste modo, na perspetiva de melhorar a situação, o Governo de Angola tem vindo a considerar que é importante formar os jovens, mas é também necessário que no mercado de trabalho haja um grande número de empresas que possam contratar mão-de-obra com conhecimento em diversas áreas do saber. Além disso, é necessário incentivo para a criação de pequenas e médias empresas em todo o território nacional, para que se atinja um extenso mercado de trabalho, em que os quadros que se formam em universidades e em escolas técnico-profissionais possam ter a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos durante a sua formação (Governo de Angola, 2020).

Em suma, neste primeiro capítulo, começamos por fazer uma síntese retrospectiva do que foi a educação em Angola após a independência. Nesse ponto, destacamos a primeira reforma aprovada pelo governo angolano entre 1977 e 1978, sendo que em 1977

foram concebidos todos os materiais curriculares, em particular os do primeiro nível (1.^a a 4. classe), segundo nível (5.^a e 6.^a classe) e terceiro nível (7.^a e 8.^a classe), materiais estes que foram implementados em 1978. O diagnóstico feito em 1986 ao sistema de ensino antes aprovado mostrou resultados inesperados, isto é, a falta de matérias, limitação do orçamento, alunos fora do sistema, deficiência na comunicação, incumprimento de programas, reduzida qualificação dos professores, entre outros. Para inverter o quadro, a Assembleia Nacional da República de Angola aprovou, em 2001, a Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro, designada Lei de Base do Sistema de Educação, lei que estabeleceu as bases legais para a realização da 2.^a Reforma Educativa em Angola. Assim, podemos afirmar que em Angola aconteceram duas reformas: uma realizada após a independência (1977-1978) e outra realizada em 2001 que continua até os dias de hoje. Porém, em 2016, foi aprovada a nova Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada em 7 de outubro (Lei 17/16), com os objetivos principais de colocar todas as crianças no sistema de ensino e de reduzir o grau de analfabetismo para jovens e adultos, melhorando deste modo a sua formação profissional.

O segundo ponto abordado incidiu sobre o ensino técnico profissional em diversos contextos relevantes pela sua influência sobre o sistema educativo em Angola ou dele próximos, por razões históricas, tais como, Portugal, Moçambique, Cabo-Verde e São Tomé e Príncipe. Logo de seguida, caracterizamos o ensino técnico-profissional em Angola. O ensino técnico-profissional em Angola divide-se em dois: formação básica profissional (7.^a, 8.^a e 9.^a classes) e formação média técnico-profissional (10.^a, 11.^a, 12.^a e 13.^a classes). O subsistema de ensino técnico-profissional secundário sobre o qual incide o nosso estudo é um fundamento para o sistema de educação e ensino e para o país na medida em que assegura a preparação técnica e profissional dos indivíduos, necessária para a conclusão de cada um dos seus ciclos e para a sua inserção no mercado de trabalho, sem prejuízo da possibilidade da continuação de estudos no subsistema de ensino superior (Lei n.º17/16, artigo 34).

Por último, abordamos a relação entre o ensino técnico-profissional e o mercado de trabalho. Neste ponto destacamos o ensino técnico-profissional como um tipo de ensino voltado para a rápida integração dos indivíduos no mercado de trabalho.

Capítulo 2. Do processo de ensino e aprendizagem às escolhas escolares: motivações, fatores e expectativas

A transição do ensino básico para o ensino secundário implica um processo de tomada de decisão que pode ser configurado como “o primeiro passo formal no processo de construção de um projeto vocacional, e, à partida, de uma identidade pessoal e profissional” (Lopes, 2017, p. 37). Neste percurso escolar, a família, amigos e professores podem assumir o papel de encorajador para prosseguir com os estudos ou o papel de desencorajador. Com efeito, como foi referido por Jacob (2012), a mobilização familiar com relação a escola pode ser encarada em função da existência ou não de diálogo relativamente ao quotidiano escolar e na participação das atividades escolares.

Por outro lado, não ignoramos que as escolhas que os indivíduos fazem e os seus desempenhos escolares não acontecem à margem da estrutura social. As primeiras reflexões sociológicas com relação às desigualdades sociais e seu impacto na escola realizaram-se nos 50 a 70 do século XX (Jacob, 2012). Nessa perspetiva, Bourdieu e Passeron (2009) afirmam que a escola joga um papel reprodutor das classes sociais. Com efeito, os indivíduos pertencentes às classes altas e médias têm disposição forte para adquirir a cultura escolar, o mesmo não acontecendo com aqueles que se situam na classe popular. Em consequência, estes indivíduos tendem a sentir-se desvalorizados e excluídos da escola. A esse respeito, Seabra (2009) refere que a escola tem penalizado alunos cujas famílias são pouco escolarizadas.

Neste capítulo, pretendemos perspetivar as motivações para estudar e prosseguir com os estudos, a teoria da autodeterminação, motivação no processo de ensino, através dos contributos teóricos que alguns autores trouxeram para a sua análise científica. Posteriormente, discutiremos criticamente os condicionantes sociais ao acesso e permanência no sistema educativo nomeadamente a influência familiar na escolha da escola e do curso, influência dos amigos na escolha dos cursos, expectativas escolares, expectativas profissionais, vocação e credencialismo.

2.1. Motivações para estudar e prosseguir estudos

Motivação, do latim “*motu- movimento e movere mover, significa a ação de pôr em movimento. De motivar/movimento surgiu a definição de motivação como sendo o comportamento dirigido para um objetivo*” (Carvalho, 2004, p. 56). Nesta perspetiva, a motivação é entendida como um fator ou processo psicológico (Raasch, 1999).

A motivação de um estudante reflete-se no seu envolvimento e persistência nas tarefas escolares que realiza através do seu esforço, na criação de estratégias adequadas, e ainda no desenvolvimento de habilidades que permitem compreensão e domínio na realização de atividades (Boruchovitch, Alencar, Fleith, & Fonseca, 2013). Em contrapartida, a falta de motivação leva os jovens a apostarem pouco em si mesmos, desvalorizando aspectos importantes ligados à sua formação e a dedicarem pouco tempo aos estudos e tarefas escolares, o que se reflete no pouco aproveitamento escolar.

Segundo Tadeucci (2009) existem duas abordagens filosóficas que deram origem aos estudos sobre a motivação humana. A primeira abordagem está baseada nos estudos realizados por Platão e fundamenta que o homem é um ser racional, escolhe seus objetivos, é livre das influências externas e, por conseguinte, toma seu caminho. Sobre essa abordagem, Bergamini (1998) salienta que as pessoas são consideradas praticamente iguais umas às outras e reagem da mesma maneira invariavelmente. Nessa perspectiva, seria possível encontrar uma única forma para estimular a motivação.

A segunda abordagem proposta por Tadeucci (2009) pertence aos estudos feitos por Demócrito, em que, contrariando o pensamento de Platão, o autor refere que a inteligência humana é composta por átomos denominados *psyché*, capazes de interagir com outros átomos externos e desta maneira o mundo é interpretado como se fosse mais biológico do que racional.

Esses estudos incentivaram os psicólogos a pesquisar sobre a motivação, e destacaram-se três áreas na compreensão da motivação. A primeira foi a da psicologia clínica. Nessa área, a preocupação era compreender o alívio do sofrimento do paciente. Pretendia-se garantir equilíbrio e conforto entre as forças psíquicas das pessoas (Tadeucci, 2009). A segunda área é a psicometria. Nesta área, desenvolveram-se testes de avaliação e verificou-se que os resultados dos testes dependiam do envolvimento das pessoas na atividade realizada. A terceira área são as teorias de aprendizagem. Nesta área foram realizados estudos sobre a *“influência da motivação na memória, no processo de aprendizagem entre outros”* (Tadeucci, 2009, p. 11).

Nos dias de hoje, muitos são os estudos que buscam caracterizar e definir a motivação, em diversos contextos, por ser considerada um fenômeno pessoal internalizado, constituído de motivos e metas pessoais que se fortificam nas relações que se estabelecem (Deci & Ryan, 1985; Guimarães & Boruchovitch, 2004; Hunter, 1984). Assim sendo, a motivação é considerada como um processo que decorre de um desequilíbrio interno cuja a solução é a busca da concretização do objetivo (Perassinoto, Boruchovitch, & Bzuneck, 2013). Ainda, pode ser entendida como *“um estado de*

necessidade que leva a pessoa a fazer algo que satisfaça esse desejo ou necessidade” (Hunter, 1984, p. 10). Nesta perspectiva, é vista como um fenómeno pessoal, interno e fortalece-se nas relações estabelecidas (Avelar, 2015; Martinelli & Cassinda, 2011). Além disso, é considerada a força emergente, reguladora e sustentadora de ações de cada indivíduo, influenciando o princípio e o fim de cada qualquer atividade (Pensera, Valentini, Sousa, & Berleze, 2016).

As escolhas escolares, do curso, de uma profissão, entre outras, acontecem em função de um tipo de motivação. Esta não pode, por isso, ser confundida com o estado de alegria, de bem-estar ou de euforia (Bergamini, 1998), mas deve ser entendida como um processo que reside numa dinâmica profunda e fundamental que envolve escolhas e decisão de ação e não se limita reações aparentes. Do mesmo modo, não deve ser considerada como um traço relativamente estável do comportamento humano, pois muda em função das características e do contexto no qual o indivíduo está inserido (Pensera et al., 2016, p. 314). A motivação deve ser entendida como um impulso ou processo que leva os indivíduos a agir tendo em vista os objetivos estabelecidos (Boruchovitch et al., 2013), determinando e influenciando cada ato e escolha, como dar sequência aos estudos, ocupar um papel de destaque no serviço ou ainda fazer compras deste ou daquele produto (Feller, Mossueau, Pesez, & Richaudeau, 1975).

No contexto escolar, a motivação desempenha um papel fundamental para as aprendizagens. A este respeito Charrua (2014, p. 52) salienta que

“um aluno com motivação para a escola e para as tarefas escolares, terá mais vontade de estudar, de trabalhar, de participar nas atividades escolares, assim como de comparecer a todas as aulas de modo a poder atingir os seus objetivos, que geralmente quanto mais elevada é a motivação maiores são os objetivos que se aspiram.”

Segundo Ames (1990), um dos principais problemas da educação nos dias de hoje é a motivação, por isso, é fundamental que professores e alunos conheçam princípios, conceitos e teorias inerentes a esse fator. A esse respeito, Boruchovitch, Alencar, Fleith e Fonseca (2013) sublinham que atualmente se reconhece que a motivação para aprender afeta o desempenho escolar dos alunos. As autoras citadas referem ainda que *“o processo motivacional dá início, dirige e integra o comportamento, sendo um dos principais determinantes do modo como uma pessoa se comporta”* (2013, p. 426).

Considerando que neste ponto estamos a abordar a motivação para estudar e prosseguir com os estudos, importa referir alguns elementos inerente a este processo, dos quais destacamos a estrutura cognitiva do aluno. Assim sendo, segundo Graham e Weiner (1996), tendo em conta o modelo cognitivista criado no início do século XX, gerando uma pedagogia baseada nas sessões e percepções, o homem passou a ser visto como um ser

naturalmente motivado, sendo essa motivação determinada em grande parte, por crenças individuais que precisam ser conhecidas, em virtude do impacto que exercem no seu comportamento (Boruchovitch et al., 2013).

Por outro lado, a estrutura cognitiva é fundamental no processo de aprendizagem porque nela são processados aspectos vinculados à memória, capacidade e habilidades intelectuais (Bloom, 1977). Para Machado et al. (2013), a abordagem cognitivista sustenta que a motivação dos alunos depende do seu pensamento. Os mesmos autores referem que pensamento positivo sobre si mesmo e das suas capacidades para a realização de tarefas traz consigo motivação. Para Cavenaghi e Bzuneck (2009), à medida que o aluno atinge a fase da adolescência, diminui o seu interesse pela escola e seu envolvimento nas atividades a ela inerentes. As mesmas referem que o processo de ensino e aprendizagem acontece quando há, por um lado, interesse do aluno para aprender e, por outro, disponibilidade do professor para ensinar. A realização de atividades menos interessantes por parte do aluno leva à frustração, insatisfação e muitas vezes a um comportamento anti social.

Para Piaget (1972), o indivíduo passa por diferentes mudanças importantes ao nível da estrutura cognitiva. As mudanças na estrutura cognitiva permitem maior compreensão dos conhecimentos através de esquema de assimilação, processamento, armazenamento e reprodução (Frezza & Marques, 2009). Por outro lado, as mudanças são importantes porque permitem ao adolescente encarar os problemas sociais com maior tranquilidade. Piaget (1972) refere, ainda, que não se sabe ao certo o período que separa a adolescência da idade adulta. O desenvolvimento varia de indivíduo para indivíduo, tendo em conta, igualmente, a influência do ambiente social. Por isso, de acordo com Piaget (1972), há crianças que aparentam um desenvolvimento mais rápido e outras mais lento.

Ainda Piaget (1972) refere que a fase da adolescência traz consigo o desenvolvimento da capacidade de raciocínio. Nessa fase, segundo Piaget, o adolescente analisa as hipóteses e não permite ser manipulado com facilidade como acontecia em fases anteriores. Além disso, é um momento decisivo em que o raciocínio é hipotético e o adolescente faz uma previsão das consequências futuras antes de tomar uma decisão. Ademais, o processo de raciocínio operacional nesse nível não está separado suficientemente do mundo do adolescente, mas o raciocínio hipotético implica a subordinação do mundo real ao mundo do possível e, conseqüentemente, a ligação de todas as possibilidades por implicações necessárias entre si que não abrangem apenas o real, mas vão, simultaneamente, para além dele. Piaget refere que, do ponto de vista social, verificam-se ganhos importantes considerando que o adolescente aprende a respeitar

diversas opiniões e aprende a pensar em diferentes soluções perante um problema. Por último, o autor supracitado menciona que, dos 15 aos 20 anos de idade, os jovens passam por um período considerado como o de especialização profissional. Esse constitui o período no qual se verifica a construção de um programa de vida que corresponde às aptidões pessoais. Tendo em conta os aspetos referidos, consideramos que a estrutura cognitiva joga um papel importante no processo de ensino e aprendizagem.

Incidindo novamente na motivação dos alunos para as aprendizagens, Machado et al. (2013, p. 1) realçam que:

“a motivação académica tem um papel determinante nos processos de ensino-aprendizagem. Tendo uma função ativadora e catalisadora do comportamento, a motivação académica mobiliza recursos internos e permite que o aluno se envolva de forma mais profunda e empenhada na aprendizagem. Desta forma, é crucial compreender os mecanismos motivacionais, e consequentemente implementar estratégias pedagógicas que potenciem a motivação académica dos alunos.”

Partindo da citação, constata-se que, por um lado, a motivação envolve um conjunto de fatores que interagem entre si e determinam a conduta de um indivíduo e que, por outro lado, se trata de uma força, um impulso, que move e direciona o comportamento em busca da satisfação de uma determinada necessidade tal como já foi referido anteriormente, não podendo ser considerada como simples ânimo (Nogaro, Ecco, & Rigo, 2014). Assim sendo, no contexto educativo, grande parte das dificuldades dos professores têm origem na falta de motivação dos alunos para adquirir conhecimentos. Contudo, na sala de aula, por exemplo, o processo de motivação não se limita ao aluno, é necessário também que o professor influencie a sala com sua personalidade e incentivo (Ribeiro, 2011). A forma como o professor interage com os seus alunos na sala de aula contribui para fazer com que aqueles olhem para este espaço como um lugar de inclusão ou de exclusão, permitindo, ou não, a sua integração, desenvolvendo, ou não, o espírito de pertença.

Ames (1990) acentua ainda sobre a motivação e falta de motivação, considerando ser este um dos principais problemas da educação. Deste modo, é fundamental para professores e alunos conhecerem os princípios, conceitos e teorias inerentes a esse fator. Além disso, o autor refere que escolas e professores bem-sucedidos são aqueles que desenvolvem metas, crenças e atitudes nos alunos que irão sustentar um envolvimento a longo prazo e que contribuirão para um envolvimento de qualidade na aprendizagem.

Machado et al. (2013, pp. 77, 78 e 79) apresentam alguns pressupostos para promover a motivação dos alunos que a seguir passamos a descrever.

- a) *A motivação é processual e multideterminada (...) e como tal, sofre flutuações e variações.* Segundo os autores, é fundamental ter consciência de que a motivação

é variável, variações acontecem e são previsíveis e normais nos alunos. Nessa vertente, os autores referem que não se pode esperar que todos os conteúdos apresentados possam ser do interesse dos alunos não se devendo, por conseguinte, esperar que participem sempre ativamente.

- b) *O professor tem um papel fundamental na ativação e manutenção da motivação dos seus alunos.* Segundo Machado et al., a motivação é multideterminada, assim, o professor não é responsável por tudo porque mobilizar a motivação dos alunos não é um continuum, embora ele possa contribuir para a manutenção e ativação da motivação dos alunos, dado o poder que tem na sala de aula e fora dela, bem como a utilização de várias estratégias que vai acumulando ao longo da sua carreira.
- c) *O professor é um modelo motivacional.* Do mesmo modo, Machado et al., referem que o professor é um modelo para os alunos, a observação que os alunos fazem determina a aprendizagem e o desenvolvimento desse processo. Por outro lado, a motivação do professor, transmite aos alunos energia positiva. Partindo da motivação do professor o aluno pode auto motivar-se. É importante que o professor reflita e conheça os seus níveis de motivação e o impacto que tem nas aprendizagens de seus alunos.
- d) *A estimulação da motivação operacionaliza-se a partir de uma relação pedagógica segura e sólida:* os autores referem que uma boa relação pedagógica passa, antes de mais, pela determinação de relações claras e firmes relativas ao trabalho onde se nota o interesse do aluno e do professor na sala de aula e no cumprimento do processo de ensino.
- e) *O professor deverá identificar as causas da desmotivação do aluno e estimular a motivação desse aluno a partir dessas causas.* É fundamental que o professor compreenda as causas de desmotivação dos alunos antes de motivá-los.

Ademais, a motivação pelas aprendizagens é identificada na intensidade e persistência com a qual as tarefas são realizadas (Machado et al., 2013), contudo, não podemos deixar de recordar que o aluno motivado tem maior probabilidade de aprender e prosseguir com os estudos, enquanto que o aluno desmotivado é identificado pela não realização de tarefas escolares, pouca dedicação, pouca preparação para aulas e como consequência pouca aprendizagem. Além disso, um aluno desmotivado é passivo, não gosta de desafios, é sente-se desanimado, desiste com facilidade perante as dificuldades, mostra-se deprimido, ansioso, irrita-se facilmente e desperdiça oportunidades de aprender, ocupando-se com coisas menos úteis (Machado et al., 2013).

A motivação está presente em todo processo de ensino e aprendizagem. Quando um aluno tem bom desempenho diz-se que está motivado, se ocorre o contrário diz-se que está desmotivado. Deste modo, Paiva e Boruchovitch (2010) referem que, nos últimos tempos, se têm verificado pesquisas sobre as motivações dos alunos tendo em conta a sua importância para o processo de ensino e aprendizagem e para o desenvolvimento socio-emocional e cognitivo. Importa recordar que cada indivíduo é uma pessoa movida por estímulos diferentes. Assim sendo, a relação entre a motivação e aprendizagem *“não se restringe a uma pré-condição da primeira para a ocorrência da segunda, mas há uma relação de reciprocidade entre ambas”* (Martinelli & Genari, 2009, p. 14). Deste modo, pode dizer-se que o aluno está motivado quando sente necessidade de aprender o que está a ser estudado, necessidade essa que o *“obriga a esforçar-se, a empenhar-se no trabalho até se sentir plenamente satisfeito”* (Tavares, 1979, p. 43). Tavares refere ainda que a motivação será a criação de condições que permitam despertar o interesse contínuo do aluno, através das suas potencialidades, estimulando-o, acima de tudo, à livre criatividade. Além disso, para este autor, motivar será também criar o interesse dos alunos, predispor-los para a aprendizagem e para envidarem esforços no sentido de alcançarem determinados objetivos. Assim, a motivação é, pois, um fator determinante no processo de aprendizagem, dependendo das atitudes do aprendente face a esse processo, da sua predisposição para receber conhecimentos e do seu empenho no trabalho e nas tarefas que lhe são propostas até se sentir plenamente satisfeito (Carvalho, 2004).

Ademais, a motivação e o desempenho académico baseiam-se nos processos de mediação cognitiva, constituídos pelas crenças e pelos valores conscientes do aluno, como preconizam Paiva e Boruchovitch (2010). Através das crenças, o aluno interpreta-se a si e à sua realidade escolar, influenciando fortemente as suas ações, tomadas de decisão e planificações futuras. Um aluno motivado torna-se o protagonista principal do processo de ensino e aprendizagem, e o professor motivado tem a capacidade de envolver o aluno neste processo. Por isso, se diz que os motivos levam as pessoas a adotar um determinado comportamento direcionado a um objetivo e persistem no mesmo (Avelar, 2015).

Na sala de aula, os alunos motivados são identificados pelas iniciativas que tomam, desafios, entusiasmos e interesse pelos conteúdos. Por outro lado, os alunos motivados *“sentem-se mais auto eficazes, utilizam mais estratégias cognitivas e metacognitivas e, em consequência disto, são alunos que aprendem mais, de forma mais profunda, fazendo um percurso escolar mais longo”* (Machado et al., 2013, p. 74).

2.2. Teoria da autodeterminação: motivação intrínseca e extrínseca

A base inicial para a Teoria da Autodeterminação é a concepção do ser humano como organismo ativo, dirigido para o crescimento, desenvolvimento integrado do sentido do *self* e para integração com as estruturas sociais. Nesse empenho evolutivo estaria incluída a busca de experiências com atividades interessantes para alcançar os objetivos de: a) desenvolver habilidades e exercitar capacidades; b) buscar e obter vínculos sociais; e c) obter um sentido unificado do *self* por meio da integração das experiências intrapsíquicas e interpessoais. Nessa perspectiva, consideram-se as ações autodeterminadas como essencialmente voluntárias e endossadas pessoalmente e, em contraposição, as ações controladas como resultado de pressões decorrentes de forças interpessoais ou intrapsíquicas (Guimarães & Boruchovitch, 2004, p. 144).

Das diversas perspectivas de olhar para a motivação, neste estudo privilegiou-se também abordar a motivação no contexto das escolhas escolares e no processo de ensino e aprendizagem, tendo como referencial a teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (1985). De acordo com estes autores, o ser humano é um organismo ativo voltado para o crescimento e desenvolvimento integrado do *self*, tendo como pressuposto que as ações humanas autodeterminadas são voluntárias e não impostas (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

A teoria da autodeterminação está associada ao bem-estar psicológico. Por autodeterminação entende-se a capacidade ou processo de tomar as próprias decisões e controlar a própria vida (Deci & Ryan, 1985). As pessoas autodeterminadas estão motivadas para crescer, assimilar experiências, obter domínio e mudar devido as necessidades psicológicas inatas (Ryan & Deci, 2000). Ryan e Deci identificam três principais necessidades psicológicas inatas universais: necessidade da competência, necessidade de conexão ou relação e necessidade de autonomia. A competência está relacionada com o domínio das tarefas e aprendizagem de diferentes habilidades. A conexão consiste no sentimento de pertença e apego às outras pessoas e a autonomia consiste no controlo do comportamento e objetivo pessoal.

Numa outra perspectiva, Ryan e Deci (2000) referem que a autodeterminação no processo de ensino e aprendizagem promove o interesse dos estudantes, isto é, o aluno autodeterminado tem maior responsabilidade de aprender e desenvolver competências porque ele toma as suas decisões e controla a sua própria vida. É inegável que o ser humano, em diversas situações, é apático, e a apatia reduz a sua esperança de crescimento e responsabilidades. Atitudes do género verificam-se em alunos de todas as classes sociais, desde as mais baixas às mais altas, em adultos e em crianças. Assim,

concordamos com Guimarães e Boruchovitch (2004) quando referem que estas atitudes não são desejáveis porque dificultam o processo de aprendizagem. Além disso, o envolvimento do aluno na atividade escolar é um indicio de que está motivado para aprender, mas a falta de investimento nas potencialidades pessoais indica que o aluno está desmotivado para as aprendizagens (Martinelli & Cassinda, 2011). Nessa perspectiva, as autoras referem que quando o aluno se predispõe a aprender, está motivado para a aprendizagem. Ademais, os níveis de motivação do aluno devem ser equilibrados. Nível elevado de motivação pode provocar fadiga e ansiedade ao aluno prejudicando, de certo modo, o seu rendimento escolar (Martinelli & Cassinda, 2011). O ideal é que a motivação não seja fraca nem demasiado forte para não prejudicar a realização de tarefas escolares. A motivação deve ser moderada e caracterizar-se mais pela qualidade do que pela sua intensidade. Deve ser encarada como um aspeto relevante para que o aluno seja capaz de realizar as atividades com qualidade. O professor precisa de descobrir estratégias e recursos para que as suas aulas sejam prazerosas. Isto significa que *“ele tem que desenvolver em sala de aula situações de aprendizagem para que o aluno venha a ter um papel ativo na construção de seu conhecimento”* (Avelar, 2015, p, 89).

Segundo Avelar (2015), a motivação pode ser negativa ou positiva. É negativa quando é associada ao medo, ou ameaça. Mesmo não sendo a mais desejável, a emoção negativa, em certas situações pode contribuir para evitar o excesso de confiança do aluno. Por outro lado, é positiva quando baseada em empenho na ajuda e reconhecimento por parte do professor. Numa pesquisa realizada com o objetivo de avaliar as motivações dos estudantes de Ciências Contábeis de uma universidade pública, à luz da teoria da autodeterminação (Leal, Miranda, & Carmo, 2013), verificou-se que numa sala de aula há toda uma diversidade de motivações. Por um lado, há estudantes preocupados em aprender e, por outro lado, há aqueles alunos sobretudo interessados no sucesso e na obtenção de um diploma.

Segundo Deci e Ryan (1985), a motivação pode ser intrínseca e extrínseca. Ambas influenciam as decisões, escolhas, comportamento, ou seja, qualquer atividade humana pode ser influenciada quer por uma quer por outra. Incidindo na motivação intrínseca, Deci e Ryan (1985) defendem que esta é a base para o crescimento da integridade psicológica e coesão social, tendo por base o envolvimento do indivíduo de forma espontânea nas atividades sem esperar recompensas materiais. Por isso, Guimarães e Boruchovitch (2004, p. 143) definem a motivação intrínseca como *“tendência natural para buscar novidade, desafio, para obter e exercitar as próprias capacidades. Refere-se ao envolvimento em*

determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, envolvente ou, de alguma forma, geradora de satisfação”.

Por outro lado, nem toda a atividade exercida pelo ser humano é feita sem ter uma expectativa de obter uma recompensa. As necessidades, as pressões sociais e as responsabilidades levam os indivíduos a ter outro tipo de motivação, a denominada extrínseca (Deci & Ryan, 1985). Se, por um lado, a motivação intrínseca consiste em fazer uma atividade para buscar a satisfação inerente a essa atividade (Ryan & Deci, 2000), a motivação extrínseca refere-se ao desempenho de uma atividade para atingir alguns resultados independentes da pessoa (Gagné & Deci, 2005), por isso, se tem dito que é gerada por fatores externos à própria pessoa, tais como aumento salarial, prêmios, punições, ações disciplinares, críticas, conselho de amigos, influência da família e outros (Deci & Ryan, 1985). Seus efeitos são imediatos e passageiros, com pouca duração de tempo.

Segundo Scacchetti e Rufini (2014), a motivação extrínseca no contexto escolar obedece a várias formas: regulação externa, regulação interiorizada, regulação identificada e regulação integrada. Para os autores, a primeira forma é de menor autodeterminação para o aluno, ele realiza as suas tarefas com medo de ser punido ou castigado. Na segunda forma, o aluno interioriza os regulamentos, isso é, cumpre as tarefas porque sabe que é sua responsabilidade realizá-las. Na terceira forma, o aluno atribui valor à atividade que realiza. Na quarta forma, o aluno escolhe o que faz, isto é, assume um comportamento autônomo isento de pressão ou de coerção (Scacchetti & Rufini, 2014).

2.3. Ensino e aprendizagem, desempenhos e escolhas escolares

2.3.1. Perspetivas sobre o ensino e a aprendizagem

É do conhecimento geral que a socialização (Berger & Luckmann, 1983) do indivíduo começa em casa, com a família, desde a mais tenra idade. No âmbito desta socialização primária, a interação da criança com o mundo que a cerca garante-lhe a apropriação de conhecimentos e de estratégias adaptativas a partir dos estímulos que recebe de seu meio social (Tabile & Jacometo, 2017). Posteriormente, as famílias inserem as crianças na escola, dando assim início ao processo de socialização secundária. Enquanto agente de socialização, a escola, através dos professores, grupos de pares e demais atores que nela interatuam, não possibilita apenas a aprendizagem de conhecimentos, mas também coloca as crianças perante valores, regras sociais e modelos de comportamento. Nesta perspetiva, a escola assume o papel de ensinar e educar.

De acordo com Raasch (1999), para que uma pessoa possa aprender na escola, é necessário que sejam criadas determinadas condições, começando pela atribuição de significados às coisas à sua volta, fruto das relações que se vão estabelecendo. Marques e Castanho (2011) salientam que, nas sociedades de hoje, as funções de educação e aprendizagem dos conhecimentos estão centradas principalmente na escola, por isso, se tem dito que isto ocupa um lugar preponderante neste processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, Ferreira (2005) refere que à medida que se aprendem novos conhecimentos, os antigos vão sendo solidificados. A escola é a instância socializadora do conhecimento historicamente acumulado, e a finalidade da ação do docente concretiza-se na tarefa de ensinar e ensinar bem (Meira, 1998).

O papel da escola nos dias de hoje é coordenar o ensino de conceitos e proporcionar um ambiente propício à aprendizagem, apesar de haver a consciência de que nem sempre o sucesso é aquele que se pretende (Raasch, 1999). Nesse contexto, os professores enfrentam várias dificuldades, de entre elas a falta de motivação dos alunos. Ademais, o ensino é bom quando garante uma aprendizagem efetiva. O bom professor é aquele que leva os seus alunos a aprender o que está plasmado no currículo e não só, é capaz de relacionar esse conhecimento com o contexto em que está inserido. Deste modo *“é preciso que o professor selecione tanto os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos alunos, como as formas mais adequadas para atingir este objetivo”* (Meira, 1998, p. 62). Bolognesi (2002) salienta que todo o conhecimento científico envolve experiência e demonstração e esta só é possível a partir dos princípios primários estabelecidos que regem as ciências.

Centrando-nos ainda mais nas aprendizagens dos alunos, gostaríamos de referir que do ponto de vista educativo se verificaram melhorias na maneira de olhar para o processo de ensino e aprendizagem a partir do final do século XX e princípio do século XXI (Raasch, 1999). Deste modo, quebrou-se o pensamento que limitava a aprendizagem aos conteúdos plasmados no currículo e passou-se a considerar a aprendizagem como o processo de busca, seleção, comparação e interpretação de informação para a resolução de problemas (Raasch, 1999). Assim, nos dias de hoje, acredita-se que as aprendizagens dos alunos podem ser influenciadas, quer pelo poder de exposição e pelos conteúdos e conceitos integrados, quer pela utilização de métodos adequados de apresentação e ordenação dos materiais. Deste modo, a escola e o professor devem utilizar as estratégias que permitam ao aluno integrar conhecimentos novos, utilizando para tal métodos adequados e um currículo bem estruturado, por forma a que os conteúdos tenham determinada sequência e racionalidade. Nesta perspectiva, concordamos com Roldão

(2009, pp. 14–15) quando considera que ensinar consiste em desenvolver “*uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e considera necessária, isto é de acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem ativamente a aprendizagem do outro*”.

A seguir apresentamos alguns conceitos relativos à aprendizagem. Mas como acontece com vários conceitos, constatamos pontos comuns e diferentes entre os diversos autores consultados. Começamos por Nogaro Ecco e Rigo (2014), para quem a aprendizagem consiste na elaboração de opiniões próprias a partir do conhecimento obtido. Os autores referenciados evidenciam que nesse processo, as competências, as habilidades, os conhecimentos, os comportamentos ou os valores são adquiridos ou modificados, como resultado de estudo, experiência, formação, raciocínio e observação.

De forma concordante, para Tabile e Jacometo (2017, p. 79) a aprendizagem é um processo que “*acontece a partir da aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes através do estudo, do ensino ou da experiência*”. Para os mesmos autores, a construção dos conhecimentos em sala de aula, deveria ser feita de forma gradativa adequando-se a cada estágio do desenvolvimento da criança.

Para Costa e Melo (1998, p. 136) a aprendizagem é um processo de aquisição “*mediante uma atividade de ensino, dos conhecimentos necessários sobre uma determinada profissão*”.

A partir destas definições, retemos um conjunto de elementos necessários a considerar no processo de aprendizagem aquisição de conhecimento e sua apropriação através do estudo e experiência, o que permite a elaboração de conceitos próprios.

Outro aspeto ainda a realçar é o facto de a aprendizagem consistir na partilha de experiências passadas e estar relacionada com a personalidade da pessoa (Ferreira, 2005). Esse facto leva-nos a compreender que o êxito da aprendizagem no contexto escolar está vinculado à quantidade de energia e envolvimento dispensados por alunos e professores (Nogaro et al., 2014). Assim, acreditamos que a relação entre professor e aluno, nesse processo, permite minimizar o medo, a angústia, melhora a segurança, a autoestima e o autoconhecimento. Além disso, uma relação afetiva entre professor e aluno melhora a qualidade de ensino e estimula motivação para aprender e ensinar.

2.3.2. Desempenhos e escolhas escolares: a importância de fatores individuais e sociais

O desempenho escolar é influenciado por vários fatores, de entre eles destacam-se o meio ambiente, a motivação e as expectativas pessoais, entre outros. Como refere

Boruchovitch (1999), os seres humanos assimilam e transformam as informações que recebem do meio que os rodeiam. Este processo é dinâmico e complexo. Por isso, Ambiel e Noronha (2012), apoiando-se na Teoria Social Cognitiva, proposta por Albert Bandura em 1986, defendem que as pessoas são intencionais, ou seja, aprendem o que querem, são capazes de autorregular as suas próprias ações e gerir o processo de aprendizagem, novos comportamentos e buscam conscientemente experiências que possam favorecer a concretização de seus objetivos. Por outro lado, os autores consideram que nesse processo a autorregulação assume um papel fundamental. Entendemos a autorregulação proposta por Bandura como a capacidade que o indivíduo possui em poder gerir e controlar seus próprios comportamentos num determinado ambiente e de agir perante imprevistos. Nessa vertente, para que se possa construir o conhecimento é necessário que se tenha em conta a maneira como o indivíduo fala, raciocina, resolve situações-problema e memoriza, entre outras. As dificuldades na construção do conhecimento acontecem quando não se considera a estrutura cognitiva (a percepção, o pensamento e a memória) e existe pouco conhecimento do contexto em que o indivíduo está inserido.

Um outro aspeto que contribui para o bom ou mau desempenho escolar do aluno é interação. A esse respeito, parece ser consensual a importância do papel das instituições em geral, e da família, em particular, no processo de socialização. A interação entre pais e filhos é fundamental no desenvolvimento do conceito do “eu”, ou seja, de si próprio (Fontaine, Campos, & Musitu, 1992). Nesta perspetiva, o *“sujeito aprendente não pode ser dissociado do meio em que se insere, dos grupos sociais a que pertence, nem da sua personalidade”* (Carvalho, 2004, p. 60). Além disso, as interações sociais representam papéis semelhantes aos de atores de um teatro (Ferreira, 2005). No teatro, ocultam-se os defeitos, cada um faz esforço para dar a entender ao grupo que tem características iguais e desejáveis na intenção de agradar o grupo e o público. Além disso, cada elemento procura desempenhar bem o seu papel e cuida da sua imagem para impressionar o mais possível e corresponder às expectativas esperadas. Se a imagem que cada um tem de si não corresponder à dos demais, o indivíduo pode gostar mais de si ou, pelo contrário, desvalorizar as suas qualidades, consoante seja “bem/mal” visto.

Assim, Ferreira (2005) realça três espécies de necessidades sociais: necessidade de inclusão, de controlo e necessidade de afeição. A primeira necessidade está relacionada com o interesse, a aceitação e pertença ao grupo. A segunda consiste em influenciar e ser influenciado. Determina muitas vezes como os pares aceitam a pessoa. A terceira necessidade, é a de amar e ser amado. Em consequência disso, o comportamento do aluno é entendido como uma expressão da interação constante que ocorre no meio que

o rodeia, numa relação denominada reciprocidade triádica (Ambiel & Noronha, 2012). Segundo as mesmas autoras, a reciprocidade triádica consiste nas trocas contínuas entre fatores pessoais internos como a cognição, afeto, condições biológicas, comportamento manifestados, por um lado, e fatores ambientais, por outro. A modificação do comportamento passa pela maneira como a pessoa interpreta determinados estímulos. As autoras citadas salientam que a modelação social apresentada por Bandura defende que a aprendizagem social ocorre pela observação dos comportamentos daqueles com quem convivemos (pais, amigos, professores). Na modelação ou modelagem, o processo de aprendizagem social é feito com base na observação e imitação social. É observando e imitando que se aprende. As crianças aprendem a falar e a brincar imitando e observando. Os adolescentes aprendem com os outros a gostar de certas coisas, ganham certos hábitos e os adultos imitam certas pessoas, consideradas, por eles, como referência.

Fleith (2001) verificou, na sua pesquisa, que o aperfeiçoamento das habilidades cognitivas e afetivas e a opção por um currículo que desperta o interesse do aluno, bem como a implementação de práticas educacionais baseadas nas características e necessidades dos alunos e a contextualização dos conteúdos são elementos fulcrais que contribuem para a criação de um ambiente favorável às aprendizagens.

Por sua vez, Raasch (1999) constatou que fatores como a boa organização da sala de aula, a ansiedade controlada, a satisfação escolar e o esforço pessoal contribuem para o êxito do aluno e do professor nesse processo. Além disso, os jovens de hoje parecem viver constantemente em conflito de interesses, uma vez que são seduzidos por um conjunto de *“atrativos da sociedade moderna e, em suas prioridades, muitas vezes, acabam por prevalecer outros interesses sociais, como o direcionamento de sua atenção aos amigos (...) menos orientação e controle dos adultos (...), diminuindo o interesse pelas atividades acadêmicas* (Cavenaghi & Bzuneck, 2009, p. 1480). Os autores supracitados referem ainda que alunos sem interesse nas aprendizagens, quando são questionados sobre os conteúdos ou realização de tarefas, acabam por responder que não sabem. Outros, ainda, sem interesse na aprendizagem desligam-se completamente durante as aulas ou têm absentismo acentuado apenas para ver e estar com os amigos.

Incidindo agora no desempenho escolar, muito se tem discutido sobre o insucesso escolar na aprendizagem. Nesta perspetiva, Martins (1991) assinala que a noção de insucesso escolar e a necessidade de definição do conceito surgiu com a própria evolução do sistema de ensino, designadamente com a sua massificação. Assim, se anteriormente as causas do insucesso estavam relacionadas com o próprio indivíduo, fundamentalmente, a quem seriam atribuídos problemas psicológicos, com o crescimento do número de alunos

nas escolas e consequente aumento do insucesso escolar, outras causas começaram a ser equacionadas. Assim, passou a imputar-se a origem do insucesso ao meio familiar dos alunos. De acordo com esta explicação, as famílias teriam “falhas” que as impediam de apoiar as crianças e jovens nos seus percursos escolares, não lhes transmitindo aspirações e expectativas adequadas. Mais tarde, o insucesso escolar começou a ser perspectivado em função das características socioeconómicas e culturais das famílias dos alunos, num quadro em que a escola, com um papel não neutro, seleciona os indivíduos, reproduzindo a estrutura social de classes (Martins, 1991). Equaciona-se, desta forma, as desigualdades na educação, na medida em que o sistema educativo não assegura uma verdadeira igualdade de oportunidades.

Com efeito, o insucesso escolar tem sido um dos temas mais discutidos e explorados na literatura científica, sendo possível constatar que, apesar de não ser uma problemática nova, é uma questão não resolvida (Martinelli & Genari, 2009; Roazzi & Almeida, 1988). Martins (1991) refere ainda que a problemática do insucesso escolar deve ser analisada tendo em conta o contexto em que está inserido o indivíduo, a família, as características do professor e da escola. Na mesma linha de pensamento, Branco (2012) refere que o insucesso escolar é, sem dúvida, uma das maiores preocupações de alunos, pais, professores, psicólogos e governantes, tal como demonstram os múltiplos e diversificados debates, conferências, livros e revistas que abordam o tema. Contudo, e apesar desta unanimidade quanto à importância da questão, o modo como o insucesso escolar é perspectivado, quer em termos de causalidade, quer em termos de estratégias para o solucionar, não parece reunir consenso. Do mesmo modo, Rosa (2013) refere que o insucesso escolar é um fenómeno social que não se pode contestar. Surge da interação de um conjunto de fatores que por si só não seriam capazes de o provocar. A autora refere ainda que o insucesso escolar envolve desde os fatores pessoais, aos sociais, políticos, escolares e familiares, que podem ser agrupados de acordo com a sua origem, seja ela intrínseca ou extrínseca ao próprio indivíduo.

Assim sendo, o insucesso escolar é entendido em diferentes perspetivas. Para uns, numa perspetiva mais descontextualizada, pode significar a falta de bases, de motivação ou de capacidade dos alunos e pode, para outros, ser percecionado como o disfuncionamento das estruturas educativas, familiares e sociais (Roazzi & Almeida, 1988). Além disso, Roazzi e Almeida referem que os pais e outros elementos da sociedade consideram os professores como os principais responsáveis pelo insucesso escolar de seus filhos. Deste modo, o insucesso escolar pode ser percecionado como “*um impedimento ao prosseguimento dos estudos*” (Correia, 2003, p. 2). Segundo a mesma

autora, este é um fenómeno verificado em todos os níveis de ensino e instituições escolares, que atinge percentagens muito elevadas da população. Correia refere ainda que o insucesso apresenta um carácter precoce, pois tende a aparecer de uma forma mais intensa nos primeiros anos de escolaridade e é socialmente seletivo, pois o seu grau de incidência varia consoante os meios sociais de origem dos alunos. Além disso, é visto como um fenómeno cumulativo, ou seja, *“um aluno que reprova tem uma maior probabilidade de reprovar novamente, não sendo, por isso, encarado como um acontecimento isolado na vida do aluno”* (Correia, 2003, p. 2). Na mesma perspetiva, Tchiwila (2015, p. 3) refere que *“há uma tendência maior de ver alunos provenientes de famílias com poucos recursos económicos apresentarem taxas elevadas de reprovação e abandono escolar mais elevado”*.

Por outro lado, a não apropriação dos conhecimentos por parte do aluno é considerado insucesso escolar, isto é, traduz-se na falta de domínio dos conceitos, falta de habilidades, valores, conhecimento, baixas notas, reprovação e, por fim, o abandono da escola (Carvalho, 2004). Neste contexto, ouvimos muitas vezes professores afirmar que os alunos não se esforçam, não participam ativamente, parecem desinteressados pela matéria lecionada, não gostam de aprender, ficam ansiosos em situações de avaliação, desanimam facilmente quando lhes surgem as primeiras dificuldades, evitam arriscar quando confrontados com tarefas mais complexas, são distraídos, não têm aspirações, são irresponsáveis, querem a todo o custo evidenciar-se causando perturbações, não respeitam as orientações dos professores ou não têm prazer em realizar algo de difícil. Assim sendo, o insucesso escolar, tanto em relação às dificuldades de aprendizagem, como à inadequação da criança e às normas escolares, deve ser considerado como parte das inter-relações que também deve levar em conta as condições familiares, as características do professor e da escola e o contexto social mais amplo, que os engloba e determina como já foi referido anteriormente.

Relativamente à falta de motivação apontada como uma das razões do insucesso escolar, Raasch (1999) salienta que é importante que se faça uma análise da situação para que se possa compreender as principais razões que levam os alunos a desmotivar-se e criar estratégias eficazes que permitam reverter o quadro. Ademais, a autora refere que é de responsabilidade das escolas proporcionar um ensino contextualizado que permita ao aluno rever-se nos conteúdos que aprende. Assim, para além de se interessar pelas aprendizagens poderá tornar-se autónomo, consciente do que aprende, será capaz de fazer juízos ao nível das opções e escolhas e, por conseguinte, não terá dificuldades em

enquadrar-se. Além disso, a falta de motivação pode-se refletir em aulas monótonas e sem interação (Nogaro et al., 2014).

Branco (2012), no seu estudo intitulado *“Insucesso escolar e autoconceito”*, constatou que o insucesso e abandono escolares continuam a persistir para desespero dos educadores, pais e comunidade. Verificou, ainda, que os alunos com pior desempenho escolar têm um autoconceito mais baixo do que os alunos com bons resultados académicos.

Numa outra pesquisa, Charrua (2014) concluiu que os afetos e a família são pilares muito importantes no desenvolvimento do ser humano, em várias esferas. Ainda nesta pesquisa chegou-se à conclusão de que existem vários fatores condicionantes do sucesso escolar, sendo o contexto familiar um dos principais. Além disso, constatou que os jovens oriundos de famílias em que tinham a atenção e o interesse dos pais, eram melhores alunos que os jovens oriundos de famílias que tinham problemas familiares e passavam por dificuldades financeiras

Um outro estudo sobre causas do abandono escolar e insucesso escolar realizado por Rosa (2013), intitulado *“Causas do abandono escolar e insucesso escolar: comparação entre a Realidade Açoriana e Continental”*, permitiu compreender que, ao nível pessoal, o insucesso escolar pode estar relacionado com falta de vontade e de motivação. Relativamente ao nível familiar, o insucesso escolar está associado à disfuncionalidade do agregado, isto é, ao baixo nível cultural e académico dos progenitores, ao baixo nível económico da família, ao local onde se encontra edificada a habitação, ao apoio prestado pelos pais e, até mesmo, as expectativas destes em relação ao futuro da criança ou jovem.

Por seu turno, Pinto, Delgado e Martins (2015) realizaram uma investigação que permitiu compreender que os cursos profissionais em Portugal são capazes de atenuar o insucesso escolar verificado anteriormente. Concluíram, ainda, nesse estudo que muitos dos professores que lecionam o ensino profissional desconhecem os princípios psicopedagógicos que estão subjacentes à organização e ao funcionamento da estrutura curricular por módulos, para o desenvolvimento de competências nos cursos profissionais.

Assim, o bem-estar dos alunos é assegurado através de fazê-los perceber que estão sendo ouvidos quando têm necessidades, elogiar os seus esforços, cooperar com eles durante as atividades, estabelecer na sala regras claras e envolver o grupo de estudo (Nogaro et al., 2014).

Em síntese, a aprendizagem acontece quando há conexão e são criadas dinâmicas ao nível pessoal (aluno), familiar, ambiente escolar afetivo, económico e cultural. Efetivamente, não se pode considerar o aluno como único responsável pelos seus

fracassos escolares (Raasch, 1999). Também a escola e o professor devem utilizar *“estratégias que permitam ao aluno integrar conhecimentos novos, utilizando para tal, método adequado e um curriculum bem estruturado, por forma a que os conteúdos tenham determinada sequência e racionalidade”* (Ferreira, 2005, p. 151). Além disso, deve-se ter em conta que a falta de professores na área, condições precárias de trabalho, falta de energia elétrica, conteúdos desajustados contribuem para o insucesso do processo de ensino e aprendizagem (Campos, 2011). Por outro lado, o baixo nível socioeconómico do aluno e sua família, o próprio horário e a sua complexidade, dificuldade e não correspondência das matérias às situações reais, o ambiente escolar, o diretor da escola e estilos de liderança, as estratégias e modelos pedagógicos utilizados, a formação inicial e contínua dos professores, o tipo de avaliação de competências adotado e as restantes políticas educativas em geral são, como já foi visto, fatores determinantes para o sucesso.

2.3.3. Motivação para o ensino

A motivação ou falta de motivação de professores e alunos e a respetiva satisfação das suas necessidades apresentam semelhanças com a que caracteriza trabalhadores de outras organizações não escolares. Neste ponto falaremos sobre a motivação para ensinar (professor e escola), e nos referiremos muitas vezes a organização em vez de escola. Assim, antes falaremos da motivação no trabalho de forma abrangente com recurso a alguns estudos e autores que abordaram a motivação ao nível das organizações.

No contexto de trabalho, a motivação foi estudada por vários pesquisadores dos quais destacamos o psicólogo americano Abraham Harold Maslow (hierarquia das necessidades) e Frederick Herzberg (teoria dos fatores, motivação e satisfação das pessoas) (Bergamini, 1998). Além disso, alguns estudos realizados mostram que o sucesso da atividade que o homem realiza depende do seu nível motivacional (Ames, 1990; Falcão & Vieira, 2008; Martinelli, 2014; Perassinoto et al., 2013; Ryan & Deci, 2000; Zenorini, Santos, & Monteiro, 2011), deste modo, a motivação e a expectativa atribuída a determinada ação antecipam o resultado e proporcionam um carácter de direção para um objetivo a ser alcançado (Lacerda, Reis, & Santos, 2008).

No trabalho, funcionários motivados tendem a proporcionar melhores resultados para as organizações e têm maior probabilidade em comprometer-se com os seus objetivos. Com efeito, pode-se afirmar que um funcionário *“trabalha melhor e seu trabalho rende mais, consequentemente, a produtividade irá aumentar na empresa”* quando está motivado e comprometido (Gomes & Fernandes, 2013, pp. 3–4). Ademais o trabalhador que se encontra motivado tem a possibilidade de escolher de entre as diversas maneiras

de se comportar (Lacerda et al., 2008). Assim sendo, Lacerda et al., evidenciam que as decisões sobre a forma de se comportar são tomadas de forma consciente ou por impulso. As autoras referem ainda que o impulso corresponde ao motor de propulsão dos hábitos, o veículo da ação e do incentivo e também uma fonte ativadora dos hábitos, consideradas como determinantes em relação à ação do indivíduo. Por sua vez as ações conscientes são premeditadas.

Na mesma linha de pensamento, Hilion (2011) salienta que a motivação impulsiona o comportamento das pessoas. Segundo o mesmo autor, o ciclo motivacional no trabalho divide-se em seis fases: equilíbrio, estímulo, necessidade, tensão, comportamento e satisfação. Hilion realça que o equilíbrio acontece quando o funcionário se encontra com uma motivação na medida, ou seja, nem alta nem baixa. O estímulo é gerador de necessidade. A necessidade é causadora de tensão por não estar satisfeita. A tensão produz estímulos que dão origem a um comportamento ou uma ação. O comportamento orienta a busca da satisfação. A satisfação liberta a tensão, permite ao organismo recomeçar na primeira fase até surgir outro estímulo.

Ainda Hilion salienta que as teorias da motivação estão divididas em três categorias principais: as teorias de conteúdo, as teorias de processo e as teorias de resultado. A teoria de conteúdo foi proposta por Tribett e Rush em 1984 (Pérez-Ramos, 1990). Segundo Pérez-Ramos, essa teoria defende que a motivação é determinada a partir das necessidades, e o comportamento humano é orientado para a satisfação dessas necessidades. Além disso, a teoria fundamenta que um trabalhador satisfeito é produtivo e a recompensa surge na satisfação do próprio trabalho (Gomes & Fernandes, 2013; Pérez-Ramos, 1990). A teoria de processo evidencia as etapas motivacionais, percepções e perspectivas do ser humano em relação às suas metas, objetivos pessoais, processo de tomada de decisão e sustenta ainda que as decisões das pessoas para realização de uma atividade são livres e conscientes (Gomes & Fernandes, 2013). Por último, em relação à teoria do resultado, destacam-se os trabalhos desenvolvidos por Frederic Skinner sobre o reforço. De recordar que Skinner denominou reforço os eventos que tornam uma reação mais frequente e que aumentam a possibilidade de sua ocorrência. Segundo Skinner, o reforço pode controlar o comportamento. Nesta vertente, os trabalhadores selecionam determinados comportamentos para manifestar em certas alturas (Hilion, 2011). Ações positivas praticadas pelo indivíduo tendem a ser repetidas no futuro, enquanto que o comportamento negativo tende a ser eliminado. Por isso, é importante que os gestores informem os funcionários do que acontece e como as coisas devem acontecer na organização, o que servirá de motivação para os mesmos.

Considerando os aspetos acima referidos, podemos afirmar que os funcionários têm recursos, energia, talento e conhecimentos que podem ser aplicados nas atividades. A exploração e o bom uso desses recursos variam de pessoa para pessoa em função dos propósitos que cada um estabelece na sua vida, mas também em função do enquadramento organizacional em que o indivíduo se situa. Por sua vez, a insatisfação da necessidade provoca reações de frustração. O indivíduo pode apresentar reações negativas, agressividade, pouca determinação nas atividades e isolamento (Hilion, 2011). Contudo, perceber a motivação como um processo significa descobrir como ela ocorre, saber que tem implicações importantes na motivação dos funcionários no trabalho (Bergamini, 1998).

Incidindo especificamente sobre o trabalho do professor, importa recordar que a motivação impulsiona o professor a agir, a ser persistente, a orientar, planificar e fazer acontecer o processo de ensino (Machado et al., 2013). A motivação é uma força propulsora que faz com que os atores (professores e alunos) se orientem para atingir os seus objetivos, e envolve fenómenos emocionais, biológicos e sociais. De sublinhar que os professores e alunos não são iguais. Os professores e os alunos são diferentes uns dos outros; deste modo, o que motiva um pode não motivar outro (Gomes & Fernandes, 2013). Assim, reafirmamos que motivação é o direccionar-se em determinado sentido havendo, para tal, um motivo. O motivo pode ser compreendido como uma necessidade (Lacerda et al., 2008) sendo percecionado, por outro lado, como um fator da motivação. Não se trata de um fator de satisfação, uma vez que a motivação se refere a um motivo ou necessidade que leva o indivíduo a movimentar-se ou a agir na busca da satisfação da necessidade não satisfeita.

No processo de ensino, a motivação começa pela identificação de estímulos que provocam mal-estar para, em seguida, os eliminar (Hilion, 2011). Neste sentido, a motivação obedece a um ciclo repetitivo ao longo do tempo. Quando são satisfeitas as necessidades primárias dos intervenientes (professores), são ativadas outras necessidades (Hilion, 2011). Avelar (2015) salienta que, no contexto escolar, as desigualdades das motivações acontecem pelo facto de termos intervenientes com necessidades já satisfeitas e outras com necessidades não satisfeitas. Contudo, a motivação se concebe como um fator importante para atividade do professor.

2.3.4. Influência da família e dos amigos

“A mobilização familiar relativamente à escola pode ser vista através da existência ou não de ajuda dos pais nas dificuldades na escola, no diálogo sobre o quotidiano escolar e na participação nas atividades da escola” (Jacob, 2012, p. 27). Gonçalves (2007) compara o sistema familiar ao sistema educativo, ou seja, a família não é um sistema fechado em si, mas um sistema aberto e interativo com a sociedade que a constitui.

De facto, os contextos familiares variam significativamente de acordo com as suas características culturais e étnicas, níveis de educação dos pais, recursos económicos e segregação residencial (Reynolds & Burge, 2008). Nessa perspetiva, não pode ignorar-se a importância que a família e a escola exercem sobre os adolescentes, no processo de construção das suas identidades (Carvalho, 2004).

Segundo Carvalho (2004), o termo *adolescência*, do latim *adolescentia*, do verbo *adolescere* “crescer, atingir a maioridade”, exprime a fase do desenvolvimento humano caracterizado pela passagem à juventude e cujo início coincide com o da puberdade. É um período de transição, acompanhado de variadas mudanças biológicas e psicológicas que, por sua vez, são acompanhadas de outras mudanças de carácter pessoal, social, cultural e económico. As transformações biológicas mostram-se no repentino crescimento físico, na alteração das proporções corporais, na obtenção da maturidade sexual, entre outros fatores. As mudanças psicológicas que acompanham o processo de entrada e passagem pela adolescência abrangem a maturação progressiva das atitudes e dos comportamentos sociais, contribuindo para uma crescente independência do adolescente que, desta forma, vai ficando preparado para a sua autonomia nas decisões que afetam diferentes aspetos da sua vida, como o nível da educação/escolarização, constituição de família ou qual e como desempenhar uma profissão. Salientamos, em particular, a importância de a família apoiar o adolescente no desenvolvimento de competências que lhe permitam viver e conviver de forma autónoma, consciente e responsável de acordo com as opções que toma. Precisamente ao nível das opções, reconhecendo que se trata de um processo complexo e de capital importância para o indivíduo (Costa, Durães, Abreu, Bonan, & Vasconcelos, 2010; Verissimo, 2002) e dada a sua complexidade, é necessário ter em conta alguns fatores que influenciam o indivíduo. Destacamos fatores de ordem social, educacional, familiar, psicológica, política e económica.

A complexidade das escolhas escolares e de curso são extensivas, não se limitando apenas aos adolescentes ou jovens, pois os adultos também se sentem apreensivos quando chega o momento de tomar uma decisão. A falta de experiência é apontada como umas das principais dificuldades para os indivíduos. Quando é um adolescente ou jovem

a decidir, as escolhas geram maiores conflitos não só internos, como também externos (Lara, Araújo, Lindner, & Santos, 2005). Além disso, apesar das próprias dificuldades inerentes ao processo de escolhas escolares, como por exemplo as que se relacionam com as motivações, expectativas e/ou vocação, são as influências de agentes externos como a família, amigos, professores e outros, que tornam o processo de tomada de decisão ainda mais difícil para o indivíduo. Deste modo, nesse ponto abordaremos a influência familiar na escolha da escola e do curso.

Desde logo, aprez-nos discutir o conceito de família nas perspetivas de alguns autores.

Existem muitas maneiras de entender o conceito de família. Com efeito, o conceito de família não é unívoco, dado que a família não é homogénea em todas as culturas, e nem o foi ao longo dos tempos. Tem sido alvo de transformações ao nível do seu significado, na medida em que se constitui como uma construção social, muito variável no tempo e no espaço (Gonçalves, 2012) Com efeito, existem diversas definições de família consoante as perspetivas de diferentes autores.

Para Gonçalves (2012), o aspeto aparentemente natural que a família apresenta deve-se ao facto de se tratar de um grupo no qual os indivíduos se integram a partir do momento em que nascem. Contudo, apesar das relações familiares se fundarem em ligações biológicas (a par de outras não biológicas) entre os seus elementos, estas estão integradas em *“sistemas simbólicos e de significado que lhes dão sentido”* (Gonçalves, 2012, p. 174). Assim, a família constitui-se como *“um espaço físico, relacional e simbólico socialmente construído e, portanto, como um dos lugares privilegiados da construção social da realidade, a partir da construção social de acontecimentos e de relações que aparentemente são naturais”* (Gonçalves, 2012, p. 174).

Assim, o termo família advém do latim *famulus* e significa escravo doméstico (Picanço, 2012). No entender de Picanço, o termo foi criado na antiga Roma para designar um grupo social novo que surgiu entre as tribos latinas quando foi introduzida a agricultura e a escravidão formal. Por outro lado, Picanço refere ainda que o termo foi evoluindo em termos de importância e, dessa forma, verificaram-se mudanças no direito romano clássico, e o conceito passou a ser associado ao casamento e vínculo de sangue. Em virtude dessa evolução, o conceito de família passou a designar o grupo constituído pelos cônjuges e seus filhos, e a base da família passou a ser o casamento e as relações jurídicas dele resultantes (Picanço, 2012).

Também Prado (2017) define a família como uma instituição social que muda ao longo do tempo podendo também apresentar formas e finalidades diversas numa mesma

época e lugar, conforme o grupo social que esteja sendo observado. Com efeito, pode constituir-se como um grupo de afeto, de apoio e solidariedade entre os seus membros, pode implicar, também, a imposição normativa de forma rígida, que nem sempre se traduz em elementos de coesão social e pode ser ambígua e gerar conflitos. Nessa linha de pensamento, Biroli (2014, p. 7) refere-se à família como: *“um conjunto de normas, práticas e valores que têm seu lugar, seu tempo e uma história”*. Segundo o mesmo autor, é nesse contexto que se refletem as normas sociais, as quais se traduzem como *“representações dos papéis sociais (...) a delimitação do que é pessoal e privado por práticas cotidianas (...) dão forma ao que reconhecemos como família”*.

Assim sendo, é indiscutível considerar a família como agente socializador primário, como atrás já evidenciámos. Afinal é neste lugar que o ser humano forma a sua personalidade e molda seu comportamento, aprende normas e estabelece um padrão de convivência desde a tenra idade através da assimilação de hábitos e costumes que a família e a sociedade vão passando no dia-a-dia (Sá, 2005). Como refere Picanço (2012, p. 12), a esse respeito, *“a família é o primeiro suporte vital que temos nos primeiros anos de vida, é nela que temos que nos apoiar e consequentemente teremos que apoiar”*.

Incidindo agora nas escolhas, queremos recordar que uma das tarefas mais difíceis de fazer é escolher entre o desejado e o possível, o sonho real e a realidade sonhada (Peleias, Nunes, & Carvalho, 2018). Com efeito, tomar uma decisão não é uma tarefa fácil, esse processo implica um conjunto de considerações. O indivíduo opta por escolher o que corresponde às suas expectativas, em particular, aquilo com que ele melhor se identifica, pensando em coisas que de certo modo o poderão ajudar a encarar melhor o futuro (Peleias et al., 2018). Na mesma linha de pensamento, Silva e Machado (2007) consideram o momento das escolhas como de crise e mudanças constantes. Os autores referem ainda que estes momentos têm levado as famílias a adotarem atitudes relacionadas com as suas condições económicas e sociais, a olharem para a escola, curso e educação, como forma de ascensão social e como veículo de mobilidade social.

Também Boudon (1981) assinala que os processos de decisão que ocorrem no âmbito familiar, relativamente aos percursos escolares, estão ligados à posição social das famílias, que ponderam os custos, benefícios e riscos das suas opções. Desta forma, as decisões de continuidade ou não ao longo do curso escolar associam-se, em cada posição social, a um determinado risco, custo e benefício, que as famílias distinguem e ponderam antecipadamente. Dado um determinado risco (o desempenho escolar anterior, por exemplo), o benefício pode não ser recuperado em função dos altos custos, sendo certo que a posição social da família atribui significados distintos aos riscos, custos e benefícios,

que correspondem ao investimento na aquisição de um dado nível de estudo (Boudon, 1981).

Assim, a partir do momento em que as famílias começam a olhar para as suas condições surge o desejo de influenciar as escolhas dos filhos. Por essa razão, Moreira et al. (2006) referem que a família constitui um dos principais fatores de influência sobre adolescentes e jovens na escolha da escola e curso, na busca de identificação pessoal, independência financeira e de *status* profissional. De acordo com Lara et al. (2005), se, por um lado, uma escolha bem feita proporciona prazer e realização pessoal, as escolhas erradas e/ou feitas sob pressão têm como consequência o arrependimento ou a submissão face a tarefas ou o desempenho de uma profissão sem motivação, empenho ou gosto. Assim sendo, a influência da família pode não ser clara no momento da escolha, mas é nesse contexto que ocorrem negociações objetivas e subjetivas entre os diversos aspetos envolvidos nesse processo (Paula, Dutra, & Boas, 2014). Segundo as autoras referenciadas, a família pode ou não estar de acordo com os reais desejos e anseios do adolescente, jovem ou adulto.

Também para Fernandes, Brasilino, Fávero e Túlio (2012), a família tende a influenciar nas escolhas da escola e do curso. Neste sentido, reconhece-se que as várias fases que o indivíduo passa até à vida adulta o levam a assumir responsabilidades e fazer escolhas que afetarão a sua vida futura. Por outro lado, o desenvolvimento do jovem processa-se em várias dimensões intelectuais, sociais, físicas e morais e, por isso, é fundamental que as pessoas que com ele convivem aceitem tais mudanças. Ao mesmo tempo, o jovem interage com todos ao seu redor, aprende, é influenciado de diversas formas para tomar decisões e escolher o seu futuro, tanto do ponto de vista profissional como de formação. Essas decisões correm o risco de serem feitas de maneira precipitada tendo em conta a falta de experiência em saber qual é o caminho certo a seguir (Fernandes et al., 2012).

Assim, é inegável que o processo de escolha da escola e do curso pressuponha optar por uma dentre algumas possibilidades que até podem ser igualmente atraentes, por motivos diversos (Costa et al., 2010). A respeito da escolha da escola, Reynolds e Burge (2008) sublinham que este é um momento crítico, na medida em que é na escola que se reproduzem desigualdades. Famílias com determinados recursos culturais e económicos possibilitam melhores condições aos seus elementos, não apenas no que diz respeito aos seus desempenhos escolares, mas também no que se refere ao acesso à informação que permita efetuar uma escolha informada. Nessa perspetiva, a escolha da escola torna-se um processo complexo. Para Conboy et al. (2015), alunos que não se identificam com a

escola e seu padrão tendem a experimentar dificuldades e sentimentos de desconforto, desadequação, hostilidade, revolta, desconfiança e abandono precoce.

No passado, as escolhas da escola, cursos e profissões eram baseadas na estabilidade, segurança de trabalho, empregos fixos e planificação a longo prazo. Contrariamente a essa concepção, hoje, verifica-se uma mudança de paradigma, devido às próprias mudanças no mercado de trabalho, que proporciona cada vez menos oportunidades para obter posições profissionais fixas e duradouras (Buscacio & Soares, 2018). As famílias procuram influenciar os seus membros, com base nas diferentes perspectivas que apresentam sobre a utilidade e o sentido de ingressar num determinado curso ou escola, relacionadas também com as suas posições sociais.

À luz das ideias que temos vindo a desenvolver, podemos afirmar que a família constitui um fator poderoso de influência nas escolhas dos jovens e adultos (Lara et al., 2005). A abertura que os pais têm ao falar com os filhos, a experiência de vida que têm e o respeito que os jovens têm para com os pais leva-os muitas vezes a aceitarem determinadas influências sem se questionarem sobre as mesmas.

Além disso, as famílias tendem a investir cada vez mais nos seus filhos, tendo em conta os desejos de mobilidade social (Tchiwila, 2015). Assim, exercem a sua influência nas escolhas dos filhos incutindo neles a importância do ensino e estimulando-os a criar aspirações elevadas relativas ao futuro escolar e profissional. Ademais, Tchiwila salienta que os indivíduos ao longo da vida desenvolvem determinadas aspirações e expectativas, as quais são fruto das aprendizagens que vão realizando.

Por sua vez, Fernandes et al. (2012) consideram que a insegurança dos filhos é gerada em função das expectativas dos pais, em particular por falta de informação suficiente em relação à profissão e aos cursos a seguir no ensino médio e superior. Ainda segundo os autores, as escolhas tomadas por iniciativa ou influência de outros elementos, para satisfazer a vontade dos pais, podem não surtir os efeitos desejados no futuro.

Estamos conscientes de que este facto, muitas vezes, leva os filhos a inscrever-se em cursos não desejados. Em caso de fracasso no futuro, o indivíduo (filho) atribuirá aos pais a razão do sofrimento (Lara et al., 2005), assim como caso se verifique sucesso na escolha feita.

Na mesma linha de pensamento do que temos estado a defender, Gottfried, Owens, Williams, Kim e Musto (2017) referem que a família, em particular pai e mãe, têm a possibilidade de influenciar as decisões dos filhos. A influência parte do comportamento, atitudes, interesses e o que desejam para seus filhos (Gottfried et al., 2017). Voltamos a reafirmar que é desejo de quase todos os pais verem seus filhos bem posicionados na vida,

por isso, tendencialmente ou não, influenciam nas escolhas dos filhos. Por essa razão, desde muito cedo apostam nas atividades em que melhor se destacam e que gostariam de ver seus filhos realizar, e quando os filhos apresentam dificuldades encorajam-nos e argumentam que as dificuldades fazem parte da caminhada.

Numa outra perspectiva, que difere bastante da apresentada até aqui, Pereira e Garcia (2007) consideram que a família por si só não consegue conduzir as escolhas que as pessoas fazem. Os autores salientam que não se pode subestimar o papel que ocupa na tomada de decisão dos seus membros nesse processo, mas que os próprios adolescentes e jovens também podem e devem opinar nas suas escolhas. Assim, o processo de tomada de decisões é influenciado por fatores internos e externos.

De acordo com Peleias et al. (2018), os fatores internos ou pessoais são aqueles que estão ligados diretamente ao indivíduo, como é o caso do interesse, dos valores e das aptidões, formando uma preferência vocacional, enquanto que os fatores externos são: a família, os amigos e a sociedade. Segundo os mesmos autores existem duas teorias que representam os fatores internos na escolha da profissão: clareza de autoconceito e teoria da expectativa de autoeficácia. A primeira teoria, segundo os autores, consiste na avaliação das escolhas e forma de organizá-las no plano de vida do indivíduo. Além disso, a primeira teoria refere-se a um conjunto de crenças que o indivíduo tem de si próprio. A segunda teoria advoga que os indivíduos acreditam nas suas capacidades de executar com sucesso um determinado comportamento e esse fator é decisivo para as escolhas e desenvolvimento da carreira profissional.

Pela observação dos aspetos analisados, no seu estudo, Buscacio e Soares (2018) constataram que os alunos podem ter expectativas claras quanto à escolha da escola e do curso, mas familiares, professores, amigos constituem elementos importantes nesse processo.

Desta forma, muito se tem dito que o processo de decisão apresenta um paradoxo na medida em que o ambiente obriga a tomar uma decisão e ao mesmo tempo apresenta dificuldades que impedem a realização dessas escolhas.

A falta de experiência, como nos referíamos anteriormente, e a falta de pensamento crítico contribuem para o insucesso das escolhas. É indiscutível que a ausência de pensamento crítico tem prejudicado o processo de escolhas da escola e do curso e das aprendizagens de um modo geral (Buscacio & Soares, 2018).

Estudos recentes mostram que, em vários países, os pais têm vindo a manifestar cada vez maior preocupação com a educação e as escolhas escolares e profissionais de seus filhos (Biroli, 2014; Paula et al., 2014; Picanço, 2012; Prado, 2017).

Em virtudes dos fatos apresentados, é inegável que muitas angústias influenciam as escolhas e este processo costuma ser difícil (Costa et al., 2010). Além disso, as principais dúvidas e conflitos pessoais no processo de escolha configuram-se ao nível da insegurança, opções de escolha diversificadas, fatores socioeconómicos e culturais relacionados com a profissão e mercado de trabalho. Pelos factos mencionados, a família aparece, em diversas situações, para intervir.

Incidindo agora sobre a influência dos amigos, importa referir que a amizade é um fenómeno social, contextualizado e cultural. Possui algumas características que variam em função dos contextos e tem como base de sustento, a emoção positiva, consideração, voluntariedade, apego e ausência de sexualidade exacerbada (Pereira & Garcia, 2007). Segundo os mesmos autores, a amizade não se baseia no grau de parentesco ou consanguinidade, mas no compromisso que as partes assumem e fundamenta-se na confiança, na lealdade, no companheirismo e na interdependência.

A fase da adolescência representa um passo em frente relativamente à fase da intimidade anterior entre pais e filhos uma vez que estes, cada vez mais, se juntam a pares (amigos). Os amigos tornam-se, cada vez mais, uma fonte de sentimento, de confiança e de segurança. A amizade pode começar em lugares como locais desportivos, sala de aula, igreja, entre outros. Daí as amizades serem consideradas relativamente estáveis (Pereira & Garcia, 2007).

A importância de amigos verifica-se nas raparigas e nos rapazes. O nível de envolvimento no grupo pode prevenir mudanças de motivação ao longo do tempo (Gottfried et al., 2017).

Por outro lado, Pereira e Garcia referem que os amigos “*garantem reciprocamente suas identidades e auxiliam na manutenção de uma auto imagem valorizada, expressando e reconhecendo os atributos mais importantes do outro, cooperando e fornecendo apoio nas necessidades cotidianas*” (2007, p. 73)

Os autores supracitados referem que na amizade, a similaridade é um traço importante quer seja de idade, género, etnia, religião, nível socioeconómico ou nível socio cultural. Os amigos são uma fonte de sentimento, de confiança e de segurança por representarem o status nos grupos aos quais os jovens pertencem (Pereira & Garcia, 2007). Por isso, as amizades que se estabelecem na adolescência são consideradas estáveis e servem de fonte de inspiração e de intimidade.

Neste mesmo sentido, Gottfried et al. (2017) referem que os dois grupos mais influentes nas escolhas do adolescente e do jovem são os amigos e a família. Além disso, as autoras referem que as amizades recíprocas impulsionam a obter bons resultados ao

passo que a solidão ou falta de amigos na aula pode conduzir a resultados menos satisfatórios.

Na vida do adolescente, os amigos desempenham papéis diferentes, ainda que complementares. Partindo dessa perspectiva, é bastante claro que indivíduos provenientes de famílias em que os laços são muito fortes e valorizados, podem apresentar certas dificuldades de adaptar-se a ambiente que exigem autonomia emocional (Pereira & Garcia, 2007). De acordo com os mesmos autores, o vínculo dos adolescentes em relação à sua família enfraquece a partir do momento em que eles tomam atitudes mais realistas a caminho da vida adulta. Em todo o caso, o contexto em que estiverem inseridos pode ditar ou não a importância da família e uma maior dependência nas relações familiares pode estar associada a uma menor influência exercida pelos amigos.

A influência dos amigos pode ser positiva ou negativa. A influência negativa é dramática e pode levar à delinquência, uso de drogas, uso excessivo de álcool, sexualidade exacerbada e precoce e abandono escolar ou seja, o futuro do indivíduo fica totalmente comprometido (Naz et al., 2014). As autoras referem ainda, que esse tipo de influência varia e depende do homem e dos tempos de aflição e conforto. Por outro lado, não podemos deixar de destacar que a influência dos pares é mais observável na amizade além do lar, para explorar e encontrar avenidas de relações mútuas entre pessoas do mesmo sexo ou de sexo oposto.

Relativamente ao processo de escolha, Wang (2013) salienta que é diretamente influenciado pela intenção de se especializar numa área e ser recompensado financeiramente. Os amigos, no momento da escolha *“conversam com seus colegas sobre seu futuro, pois já existe uma identificação entre eles, uma relação de intimidade acolhedora de conselhos, é como uma complementaridade das influências da família e da escola”* (Fernandes et al., 2012, p. 2)

Além disso, Paula, Dutra e Boas (2014) destacam que o processo de escolha acarreta consigo momentos de grande ansiedade para alguns indivíduos, especialmente para aqueles que quase ou nada sabem sobre o que querem estudar. O conhecimento prévio obtido de fontes próximas, quer seja de amigos ou pais, é de capital importância.

De acordo com Pereira e Garcia (2007), as escolhas são baseadas na realidade pessoal que vivem. Os amigos desempenham um papel importante na vida do adolescente quer seja como ponto de apoio social ou fonte de apoio emocional. Os mesmos autores defendem que, tal com temos estado a referir na nossa abordagem, o apoio social que os amigos proporcionam serve de proteção diante das angústias vivenciadas na sociedade e

das discórdias com os pais. São uma fonte de sentimento, de confiança e de segurança e representam o *status* do jovem.

As decisões dos jovens podem ser conscientes e inconscientes (Fernandes et al., 2012). As decisões conscientes, segundo os autores, são aquelas que estão relacionadas com estudos e projetos futuros. As decisões inconscientes são aquelas que tendem a satisfazer os desejos da família, na sequência de determinantes socioculturais e necessidades financeiras.

Para Pereira e Garcia (2007), os amigos estão presentes de forma clara em toda a vida do indivíduo. No estudo realizado pelos autores referenciados, com o objetivo de investigar a participação dos amigos na escolha profissional e as implicações da escolha no relacionamento, os resultados apontam que os inquiridos conversam com seus amigos sobre seu futuro profissional e metade dos inquiridos (rapazes e raparigas) consideram-se autônomos nas suas decisões relativamente à escolha da profissão.

Por sua vez, Naz et al. (2014), no estudo que realizaram com o objetivo de identificar a influência dos colegas e amigos no processo de tomada de decisão para a profissão, constataram que o nível e a extensão de pares e amigos influencia no processo de tomada de decisão do indivíduo. Os autores ainda referem que os amigos são importantes para examinar crenças, ideias e sentimentos.

Os professores desempenham, igualmente, um papel importante nas escolhas dos alunos. No contexto escolar assumem um papel fulcral no processo de escolhas dos jovens e muitas das vezes são promotores dessas escolhas (Fernandes et al., 2012).

2.4. Expectativas

O termo expectativa remete-nos para o significado de esperar que alguma coisa aconteça, ou ainda, a probabilidade de sua ocorrência em um determinado momento (Marinheiro, 2007). De acordo com Marinheiro, a palavra vem do latim medieval *ex(s)pectativus*, a, um, derivado do radical *ex(s)pectatum*, supino do verbo *ex (s)pectāre*, o qual significa esperar, desejar, ter esperança.

Para Machado et al. (2013, p. 79), a expectativa “*corresponde ao conjunto de crenças e antecipações relacionadas com a possibilidade de obter resultados desejáveis e positivos*”.

As expectativas que alimentamos em relação às pessoas influenciam o nosso modo de interagir, por isso, se diz que estão relacionadas com as motivações. Para um melhor

entendimento do contexto, reafirmamos que a nossa abordagem se centra nas expectativas escolares.

Ao longo dos anos, têm-se verificado teorias que procuram explicar a motivação e expectativa numa vertente ligada ao sucesso e insucesso escolar, enfatizando a percepção, auto-estima e ambiente escolar, entre outros (Scacchetti & Rufini, 2014). Esses estudos têm revelado que a aprendizagem acontece quando se tem um nível de motivação e de expectativa equilibrado. Ou seja, nem é baixo e gera problemas na aprendizagem, nem é muito alto, a ponto de gerar ansiedade e perturbar o processo de aprendizagem (Scacchetti & Rufini, 2014). Para Lowman e Elliott (2010), as expectativas variam de acordo com a raça, sexo, etnia, nível cultural dos pais ou posição social que eles ocupam.

No contexto escolar, a integração do aluno no ambiente escolar pode ajudar à concretização das expectativas escolares e extraescolares. Para Macedo (2016), a discussão em torno das expectativas no processo de aprendizagem não é recente e tem sido abordada por diferentes autores. O mesmo autor refere, que as expectativas de aprendizagem expressam aquilo que o aluno quer ou espera conhecer quando entra num curso ou termina um determinado ciclo.

Por outro lado, as expectativas de aprendizagem implicam um processo em que cada aluno seleciona, de forma subjetiva, o que espera aprender ou encontrar quando ingressa numa determinada classe apesar de ter um currículo estabelecido ao nível superior que é depois ministrado pelos professores a um nível mais baixo (Macedo (2016). É por essa razão que se tem vindo a afirmar que as expectativas norteiam o que se quer aprender, o que se pretende implementar, para atingir a essência da aprendizagem dentro do currículo programado.

Segundo Vale (2012), é importante compreender as expectativas e as aspirações dos aprendentes pois elas conduzem a um processo de escolha vocacional. Ademais, as aspirações não só influenciam as decisões acerca do percurso educativo e formativo, como também poderão ser motivadoras para a escolha e sucesso de uma futura profissão.

Torna-se necessário clarificar que, de acordo com Chombart de Lauwe (1971), as aspirações são distintas das necessidades/obrigação, na medida em que conduzem os indivíduos para ultrapassar uma determinada condição. A inserção social do indivíduo revela-se central no processo de elaboração das aspirações.

As expectativas e aspirações estão associadas a objetivos, considerados como antecipação dos resultados de um processo que se espera alcançar. Os objetivos estão relacionados, portanto, com o desenvolvimento de capacidades amplas que podem ser de natureza cognitiva, física, afetiva e social (Macedo, 2016). Por outro lado, para Vale (2012),

as expectativas educacionais dos jovens indicam as escolhas vocacionais e sua concretização uma vez que estão direcionadas para o futuro e fazem parte de uma mudança de tempo na fase de escolhas dos jovens adolescentes.

É importante referir, ainda, que as percepções e expectativas que os jovens formulam acerca da sua educação estão associadas ao grupo social em que estão inseridos, em função das suas normas, valores e cultura, constituindo, de acordo com Martins et al. (2008, p. 27) “*o resultado de um saber comum construído e acumulado no percurso histórico e na vivência quotidiana*” do indivíduo.

Outro aspeto a considerar em relação às expectativas é a identidade do aluno relativamente ao que espera. A identificação faz parte da construção da identidade na medida em que se traduz nas relações, no investimento e na participação do jovem ao processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, a identificação desenvolve-se nas dinâmicas que estabelece, na forma como ele próprio se vê enquanto aluno e de como se posiciona e participa dentro e fora da sala de aula

Dos fatores associados às expectativas académicas, destaca-se o interesse pessoal (interesse do indivíduo por determinada área do conhecimento) e o contexto, relacionado com fatores sociais, económicos e políticos (Buscacio & Soares, 2018).

Por outro lado, de acordo com Kuperminc et al. (2008), as expectativas estão relacionadas com as realizações. Assim, para a realização das expectativas escolares é fundamental o envolvimento dos pais, professores, amigos e do próprio aluno. Competências e ajuste académico são fatores importantes para esse processo. Como já assinalámos, os níveis de envolvimento dos pais podem estar relacionados ao seu status socioeconómico, assim como às crenças que têm sobre o seu papel. Assim sendo, a fraca participação dos alunos nas atividades escolares pode estar associada a falta de oportunidades em virtude da baixa renda da sua família ou até mesmo ao tipo de redes sociais em que esta se integra (Kuperminc et al., 2008).

Segundo Stein e Hussong (2007), os alunos estão preocupados com a transição de classe e de nível e, por conseguinte, encaram muitas vezes o processo de aprendizagem como difícil e longo. A primeira preocupação está relacionada com as próprias aulas. Por outro lado, os alunos criam expectativas de fazer novos amigos e de participar em eventos escolares. Assim, considera-se que as expectativas e experiências podem ser diferentes para cada aluno, mas as expectativas sobre o ensino médio podem influenciar no ajuste do aluno às aprendizagens e, por conseguinte, são ativados mecanismos como a independência e autodeterminação.

Quando o aluno espera experiências negativas pode ignorar eventos positivos ou felizes na escola e, em vez disso, concentra-se em eventos negativos ou infelizes (Stein & Hussong, 2007). Assim, jovens agressivos têm maior probabilidade de interpretar erradamente eventos ambíguos, esperando que os outros jovens com outras expectativas negativas sobre a transição do ensino se comportem agressivamente em relação a eles.

Segundo Huguane (2016), a aprendizagem depende do interesse, sendo que a falta de interesse faz com que os alunos não aprendam nem contribuam com suas ideias quando são solicitados pelo professor. O autor define o interesse como atração sentida por alguma coisa material ou espiritual. Por outro lado Huguane salienta que os profissionais de educação vivem estas experiências no seu dia a dia, por isso, é necessário ouvir a voz dos professores para que possam descrever as suas percepções em relação aos alunos e ao seu envolvimento no processo de aprendizagem, tendo em conta a sua participação nas aulas, cumprimento de tarefas e sentimento pela escola. Para que o professor consiga contribuir para as boas aprendizagens é importante que seja criativo e flexível, adequando os conteúdos escolares ao contexto e à vida prática do aluno (2016).

Para Conboy et al. (2015), à medida que a idade avança e se atingem determinados níveis de escolaridade, verificam-se alterações das disposições face à escola. Os autores referem que as disposições são resultado de percursos e dinâmicas continuadas, sejam elas caracterizadas pelo sucesso ou pelo insucesso.

De entre várias coisas que os alunos esperam na escola, uma das mais importantes é a interação com o professor. A esse respeito, Fleith (2001) refere que não surpreende que eles desejem ter um professor que lhes dê tempo para desenvolver as suas ideias; que valorize suas ideias, que os estimule a imaginar outros pontos de vista; que lhes dê oportunidades de escolha e leve em consideração os seus interesses e habilidades; que promova atividades que permitam demonstrarem seu potencial; que cultive senso de humor na sala de aula e que pense positivo.

Os professores muitas vezes aparecem como confidentes e mentores dos alunos numa fase da vida em que eles precisam de se autodefinir dada as incertezas que vivem, as mensagens confusas que recebem, a ausência de expectativas, a ignorância e comodismo (Correia, 2008). Esse processo não é fácil para o professor. Torna-se ainda mais difícil quando é selecionado para orientar o aluno no que tem de fazer e quando as condições para que o ensino aconteça não estão criadas.

Uma vez que a nossa abordagem se centra nas expectativas relacionadas com a escola, não podemos deixar de referir que o processo de ensino e aprendizagem acontece quando um conjunto de condições são criadas. Referimo-nos concretamente às

infraestruturas e aos recursos pedagógicos. Os materiais didáticos e físicos como livros, equipamentos, edifícios são componentes importantes para que as aprendizagens aconteçam de forma eficaz e eficiente (Gomes & Regis, 2009). Ademais, o bom desempenho do aluno e a entrega do professor é influenciada por esses componentes.

Numa outra perspectiva, Monteiro (2018) salienta que nos dias de hoje não se pode entender o conhecimento como algo acabado. Assim, é de capital importância os professores apropriarem-se de conhecimentos e utilizarem-nos na sala de aulas. De acordo com o autor, a sociedade atual é exigente, por isso ao professor cabe a responsabilidade de participar em seminários, congressos, planificações e debates de modo a dar resposta às necessidades e enfrentar, com calma, os desafios que os alunos vão apresentando durante as aulas, de maneira a corresponder às expectativas criadas pelos alunos.

Um estudo feito por Reynolds e Burge (2008), com o propósito de examinar a diferença de género nas expectativas educacionais entre os alunos das escolas secundárias de negros, brancos e hispânicos em 1972 e 1992 e o incentivo dos pais para o ensino superior, permitiu compreender que os pais encorajavam seus filhos na busca do ensino superior e que, por outro lado, os rapazes esperavam terminar o curso médio e entrar para o mercado de trabalho ao passo que as meninas pensavam matricular-se em cursos preparatórios para a faculdade. Ainda se verificou que as meninas brancas apresentavam expectativas para o ensino superior baseadas no curso feito no ensino médio e, ainda, que apresentavam mais expectativas altas em relação aos rapazes.

Soares (2015) constatou, no seu estudo, que as habilitações escolares da mãe, a aceitação e o envolvimento parental contribuem para o bom desempenho escolar. Soares concluiu, assim, que as expectativas parentais explicam indiretamente o desempenho escolar, ao influenciarem o autoconceito académico dos filhos.

Por sua vez, Martins (2009), ao analisar as motivações, aspirações e expectativas de alunos que frequentaram o 9.º ano de escolaridade, apresentou resultados da sua pesquisa que apontam que quando a idade aumenta as expectativas parecem diminuir, verificando, ainda, que à medida que a escolaridade dos pais diminuía, aumentava a opção pela frequência de cursos profissionais. O autor realça que a expectativa de prosseguir os estudos por parte dos alunos está diretamente relacionada com o capital social dos progenitores

Por sua vez, os resultados do estudo realizado por Fernandes e Almeida (2005) sugerem que alunos com expectativas elevadas no início do curso ou do ano letivo se adaptam com maior facilidade, utilizam recursos e envolvimento social, são mais realistas

no que esperam e apresentam melhor rendimento acadêmico no final do ano letivo. Esses alunos tendem a ser mais interativos com seus colegas e desenvolvem com facilidade relações interpessoais. Também Stein e Hussong (2007), no estudo realizado com o objetivo de avaliar as expectativas dos alunos, concluíram que o rendimento escolar pode estar associado às suas expectativas. Quanto mais altas, maiores são as facilidades para aprender e terminar o curso médio.

2.4.1. Expectativas e aspirações profissionais

Peleias, Nunes e Carvalho (2018) demonstraram que os fatores mais influentes na escolha do curso são a empregabilidade e a perspectiva de ter uma carreira. Por isso, o status social que uma profissão proporciona é outro fator a considerar durante o processo de escolha.

Por outro lado, Sousa e Silva (2012, p. 4) referem que a teoria das expectativas apresenta os seguintes componentes: valor, instrumentalidade e expectativa. Assim, o valor *“é o valor subjetivo relacionado a um incentivo ou recompensa”*. A instrumentalidade: *“a relação entre o desempenho e a recompensa”* e por último a expectativa o *“conjunto de esforços para o primeiro nível de resultados”*.

Retornamos ao assunto expectativas mas numa perspectiva profissional. Como referimos anteriormente, a palavra expectativa representa uma possibilidade, um esforço que pode dar resultados ou não (Souza & Silva, 2012). É o que se pretende alcançar através do esforço que se despende (Bergamini, 1998). Ainda Bergamini salienta que as expectativas estão relacionadas com as estimativas e probabilidades de sucesso passível de ser atingido tendo como base o esforço empreendido.

A sociedade em que estamos inseridos apresenta constantes alterações especificamente no mercado de trabalho. Como resultado, o jovem depara-se com inúmeras profissões, muitas delas novas e, de certo modo, vê sua vida dificultada em termos de escolhas, de entre as várias possibilidades ao seu dispor e por falta de conhecimento da oferta de profissões que a vida apresenta (Fernandes et al., 2012).

Nessa vertente, é de capital importância saber que as expectativas profissionais assumem um papel relevante na vida do aluno em momentos específicos de decisão na sua vida (Vale, 2012). Por outro lado, as expectativas profissionais são frequentemente alteradas à medida que os indivíduos procedem ao ajustamento das suas perceções de adequação e acessibilidade, e estão relacionadas com aquilo que o aluno deseja ser e aprender para a profissão que exerce.

Na opinião de Buscacio e Soares (2018), as expectativas profissionais abrangem um conjunto de fatores como a motivação, as crenças, os valores, comportamentos. São prognósticos do que *“a pessoa faz em relação ao seu desempenho em determinado contexto social para atender não só às suas necessidades como às do outro”* (Buscacio & Soares, 2018, p. 71).

Segundo Souza e Silva (2012), a teoria das expectativas defende que o comportamento e o desempenho profissional são resultado de uma escolha consciente, tendo em conta o contexto (Souza & Silva, 2012). Assim, relativamente ao comportamento dos indivíduos nas organizações, Souza e Silva (2012, p. 3) salientam o seguinte:

- a) “o comportamento é motivado por uma combinação de fatores do indivíduo e do ambiente;
- b) os indivíduos tomam decisões sobre o seu comportamento na organização;
- c) os indivíduos têm necessidades, desejos e objetivos diferentes;
- d) os indivíduos decidem entre alternativas de comportamentos baseados nas suas expectativas de quando um determinado comportamento levará a um resultado desejado”.

Ainda sob essa perspectiva, a teoria das expectativas defende que as pessoas possuem várias necessidades que competem entre si para manifestar-se (Weiten, 2002).

Partindo do princípio das hierarquias das necessidades proposto por Abraham Maslow em 1970, Lazzareschi (2009) salienta que o ser humano trabalha melhor quando procura concretizar uma necessidade. Ainda Lazzareschi refere que, após a satisfação das necessidades primárias de caráter fisiológico são ativadas outras, de níveis mais elevado, isto é, segurança, conhecimento social, autoestima e autorrealização. Assim, a primeira necessidade é a mais urgente porque garante a sobrevivência dos trabalhadores e de suas famílias. É o caso de um emprego ou uma atividade que permite assegurar o essencial. Em seguida, ativa-se a necessidade de segurança (estabilidade no trabalho e obtenção de renda) e seguem-se outras necessidades como o reconhecimento social, a auto-estima e a auto-realização.

Para Herzberg, existem dois fatores que distinguem a satisfação e motivação para o trabalho. Os primeiros são denominados fatores higiênicos e os segundos fatores motivacionais (Lacerda et al., 2008). Os primeiros, segundo as autoras referidas, estão relacionados com as condições de trabalho tais como: condições ambientais, físicas, benefícios, segurança, salário, políticas organizacionais, sistema de gerência e processos administrativos. Os segundos fatores referem-se ao conteúdo da tarefa ou natureza das funções. Assim, a motivação será maior se o desempenho da função proporcionar ao

trabalhador oportunidade de aprender e de crescimento profissional, planificar e organizar suas próprias tarefas, realizá-las com autonomia, sentir-se responsável pelos resultados do seu próprio trabalho, compreender a importância de participar e contribuir no processo de produção ou de representação de serviços e de progressão na carreira (Lacerda et al., 2008).

Ainda sob a mesma perspectiva, o conteúdo das funções poderá ou não satisfazer as suas expectativas e as necessidades psicológicas de autoestima e de auto-realização (Lazzareschi, 2009). Assim, para Lazzareschi, não pode ignorar-se a importância da subjetividade do trabalhador na determinação dos índices de produtividade e de sucesso das empresas, ao estabelecer-se a relação entre satisfação, motivação, moral dos trabalhadores e eficiência organizacional (2009).

Por último, não queremos deixar de referir que o desconhecimento dos aspetos culturais relacionados com a prática profissional pode dificultar o processo de escolha considerando que a escolha para uma carreira não depende apenas da escolha do curso em si, mas também o trabalho que será feito pelo indivíduo que faz a escolha e o tipo de vida pretendido no futuro (Buscacio & Soares, 2018).

Como referimos anteriormente, as aspirações profissionais são idealizações de objetivos e escolha de carreira orientados para o futuro. Nesse processo, os objetivos pessoais são concebidos como representações orientadas para o futuro acerca do que o indivíduo ambiciona vir a ser em vários domínios da sua vida (Vale, 2012). Teixeira (2014) salienta que não podemos confundir aspirações profissionais e expectativas profissionais. As aspirações, segundo o autor, referem-se aos objetivos da carreira enquanto que as expectativas profissionais se relacionam com a realidade. Apesar da diferença entre aspirações profissionais e expectativas profissionais, a realização de uma passa pela outra, ou seja, o comportamento humano na procura de emprego é sustentado pelas expectativas e pelo seu valor.

Para Tchiwila (2015) as aspirações por vezes são irrealistas e elevadas. Na mesma perspectiva, Fernandes et al. (2012, p. 3) referem que os adolescentes e jovens pensam na *“profissão lhe que trará maiores lucros, e não no bem-estar, de ser realizado pessoalmente como profissional e fazer o que realmente lhe dá prazer”*.

A prática profissional pode ser considerada uma atividade muito importante na vida do indivíduo (Noronha & Ambiel, 2006). Manifestações de dúvidas acontecem a partir do momento em que o aluno vai frequentar o ensino secundário, em particular o ensino que dá acesso a uma profissão. Por outro lado, dúvidas em relação às escolhas acontecem em função dos fatores que rodeiam o jovem aluno desde a suas aptidões, situações familiares

e perspectivas futuras. Para contrabalançar essas dificuldades, a orientação profissional tem sido uma alternativa saudável na medida em que o *“indivíduo é ajudado a escolher e a se preparar para entrar e progredir numa ocupação, auxiliando-o a se conhecer melhor como indivíduo inserido num contexto social, econômico e cultural”* (Noronha & Ottati, 2010, p. 38). Além disso, o desejo de seguir uma profissão interfere no estilo de vida pessoal e profissional. Uma decisão tomada e manifestada é resultado de uma série de decisões internas e fruto das relações construídas com o mundo envolvente (Fernandes, Gonçalves, & Oliveira, 2014). Do mesmo modo, muitas vezes, observa-se jovens indecisos em relação à sua profissão (Noronha & Ottati, 2010). Pela mesma razão, a escolha envolve comprometimento e necessita de preparação para enfrentar o escolhido.

Nos dias de hoje, os jovens apresentam-se mais preparados em termos de estudos para ter uma profissão e entrar no mercado de trabalho em relação ao passado, tendo em conta as exigências que a tecnologia, incertezas económicas, desafios contantes e políticas sociais apresentam (Almeida & Klein, 2017). Dadas as dificuldades verificadas por falta de emprego ou de exercer a profissão desejada, tem-se feito apelo ao empreendedorismo.

Por sua vez, para Souza (2011), as aspirações profissionais estão relacionadas com a vocação e são influenciadas pelas percepções do indivíduo, sua autoeficácia, sua relação consigo mesmo e o seu género. Esse processo começa muito cedo e vai se estendendo ao longo da adolescência e algumas vezes até a vida adulta. Por isso, muito se tem dito, como salienta Noronha e Ottati (2010), que a adolescência é considerada uma fase em que grandes mudanças ocorrem na vida do indivíduo. Apesar disso, não se pode negar que as escolhas feitas em qualquer etapa da vida trazem consigo consequências duráveis.

Olhando para alguns autores e estudos realizados relativamente às aspirações profissionais e expectativas, verifica-se o seguinte: Souza (2011) refere, no seu estudo realizado no Brasil, com propósito de identificar as percepções, aspirações e expectativas dos alunos no ensino técnico-profissional, que as aspirações profissionais, embora sejam pessoais têm um cunho de experiências familiares, dado existir uma relação direta entre as profissões dos pais e dos alunos inquiridos.

Por sua vez, também Martins, Pardal e Dias (2008) consideram que as condições económicas, culturais e familiares, bem como as estruturas educacionais afetam o comportamento do indivíduo no que se refere às suas aspirações profissionais, designadamente no âmbito da escolha da profissão. Bandura (2001), por outro lado, refere

que as culturas não são estáticas, na medida em que os valores são passados de uma geração para outra e as pessoas expressam as suas orientações como forma de incentivo.

Para Holland (1963), numa perspetiva estritamente psicológica, os interesses profissionais são reflexo da personalidade do indivíduo e esse fator possibilita a compreensão dos diferentes tipos de personalidades. O autor refere seis tipos de modelos ambientais que possuem uma descrição comum e podem ser classificadas em terminologias iguais que são: realista, investigativo, artístico, social, empreendedor e convencional. Para Noronha e Ottati (2010), estes modelos têm grande importância na compreensão dos interesses profissionais, uma vez que integram tipos de personalidade e áreas profissionais diferentes. Dai que a complementaridade entre interesse e personalidade possa originar escolhas profissionais mais harmônicas e saudáveis. Porém o oposto pode levar à insatisfação profissional.

Como acontece com todas as escolhas, a profissional também tem as suas consequências. Nessa perspetiva, Araújo, Lindner e Santos (2005) consideram que a escolha de uma profissão acarreta consigo mudanças intelectuais, ocasionando conflitos internos e externos, principalmente para o adolescente. Segundo as autoras referenciadas, a profissão definida pelo adolescente pode não ser a mais apropriada e, por essa razão, pode-se encontrar dificuldades. Uma decisão implica uma escolha para o futuro e uma maneira de sobreviver. Por outro lado, Lara et al. (2005) referem que a escolha de uma profissão está relacionada com a felicidade da pessoa pelo facto de passar metade do seu tempo nesse contexto, cumprindo suas obrigações e estabelecendo relações sociais. As escolhas trazem consigo sentimentos que, por vezes, não são agradáveis tais como: medo, dúvida, angústia, confusão, incerteza, receio e insegurança.

2.4.2. Orientação vocacional e escolha dos cursos

Numa perspetiva estrita, a vocação é definida como o ato de “*ser chamado ou predestinado para determinado fim; inclinação e predisposição para certo género de vida, profissão, estudo ou arte, tendência, talento, jeito*” (Costa & Melo, 1998, p. 1709). Por outro lado, Tracci (2018) refere que na atualidade, o termo vocação tem sido usado como sinónimo de talento ou aptidão natural para a execução de alguma tarefa específica. Além disso, é percecionada como inclinação ou propensão para o exercício de determinada profissão.

Este conceito de vocação exclui a ideia de que cada sujeito se constrói a partir de histórias e vivências, criando a ilusão de que estamos destinados a alguma função ideal.

Por essa razão, no processo de escolhas a vocação tem sido questionada por vários autores (Faria & Taveira, 2006), dadas as mudanças que se têm verificado nos percursos escolares dos indivíduos. A razão que leva muitos autores a questionar tal aspeto, é o facto de constatarem que há indivíduos que no começo apresentam um potencial forte para um determinado curso ou profissão e no fim mostram o contrário.

Assim sendo, para Costa, Durães, Abreu, Bonanm e Vasconcelos (2010), a vocação é um processo de construção permanente que pode ser alterado a qualquer momento tendo em conta as habilidades que o indivíduo vai adquirindo noutras áreas.

A partir destas abordagens, compreendemos que a vocação é desenvolvida e não inata.

Faria e Taveira (2006) consideram a exploração vocacional importante para o indivíduo, na medida em que permite avaliar e identificar o papel dos fatores pessoais nas escolhas realizadas ao longo da vida. Por outro lado, os autores referem que a exploração vocacional está relacionada com a satisfação e maturidade profissional, o desenvolvimento de autoavaliação, sentimentos de autoeficácia e o ajustamento a uma escolha vocacional.

Historicamente, o desenvolvimento vocacional foi percecionado de diferentes maneiras, focadas na resolução de problemas das escolhas (Fernandes et al., 2014). Segundo os autores referenciados, as abordagens mais tradicionais tinham como fundamento a teoria “traço-fator”, a qual defende que as pessoas diferem uma das outras nas habilidades, interesses e traços de personalidade, além disso, defende que cada profissão requer indivíduos com aptidões específicas. Esta teoria valorizava tanto as características de personalidade do indivíduo como as características exigidas em cada profissão, porém, não valorizava o contexto em que ocorrem as escolhas vocacionais, limitando-se a articular o perfil de interesses, valores e aptidões inatas do sujeito com as oportunidades de formação e profissão (Fernandes et al., 2014).

Tendo em conta a dificuldade apresentada e vivida pelos jovens em relação à escolha da profissão, atualmente a Psicologia procura proporcionar ao jovem um suporte para as escolhas através da orientação vocacional e profissional, no sentido de levar o jovem a conhecer-se, e a fazer uma escolha mais lúcida, com mais maturidade e mais de acordo com suas habilidades (Noronha & Ambiel, 2006).

Nessa perspetiva, Fernandes et al. (2014) referem que o desenvolvimento vocacional é um processo que ocorre na medida em que o ser humano vai crescendo, sendo influenciado por vários fatores como os contextuais e outros, atingindo o seu culminar quando chega o momento de tomar uma decisão para prosseguir com os estudos.

As novas abordagens passaram a valorizar o desenvolvimento vocacional ao longo da vida, considerando situações relativas aos contextos culturais, políticos e económicos, por ser aí que o indivíduo se desenvolve, estabelece relações e atribui significado às conexões que vai estabelecendo. Assim sendo, a vocação significa interesse por aquilo que se faz ou se pretende fazer.

Não podemos deixar de considerar que a formação vocacional acontece durante o período da adolescência sendo, nessa altura, que projetos futuros são construídos, a partir dos momentos importantes que o jovem vive nessa fase de transição. A escolha vocacional constitui uma tarefa importante de desenvolvimento que tem implicações no futuro (Vale, 2012).

Além disso e como temos estado a referir, esta fase constitui o momento de preparação para o trabalho e transições da vida. É uma fase importante na escolha dos percursos escolares ao longo das várias transições educacionais, alargando-se o impacto destas escolhas às futuras decisões. Por outro lado, é também nesta fase que as expectativas futuras são desenvolvidas (Vale, 2012).

Silva e Machado (2007) apontam que Super, entre 1957 a 1990, definiu quatro modelos que ajudariam a definir o comportamento vocacional de um indivíduo: modelo de perspectiva diferencial, modelo socioeconómico e ambiental, modelo desenvolvimentista e modelo fenomenológico. Segundo Silva e Machado, o *modelo de perspectiva diferencial* tem como base as diferenças entre as pessoas. Este modelo baseia-se na Psicologia diferencial de Parsons. É um modelo que procura colocar as pessoas em determinados lugares através de uma análise de características individuais e profissionais. O segundo modelo fundamenta-se nos fatores económicos, tecnológicos e ambientais, tais como a família, a escola, a comunidade, os grupos de pertença, a sociedade económica, o mercado de trabalho, as políticas sociais e as experiências profissionais (Silva & Machado, 2007). O terceiro modelo pressupõe que a orientação vocacional é um processo que vai desde a infância até a velhice. Os autores destacam que o desenvolvimento vocacional é geralmente ordenado e previsível e, além disso, resulta das características individuais e culturais: daí ser considerado um processo psicossocial (2007). Por último, o modelo fenomenológico ou do “autoconceito” refere-se ao conjunto de traços da pessoa diretamente ligados ao seu desenvolvimento profissional, como os seus interesses, os seus valores e as suas aptidões.

Faria e Taveira (2006, p. 3) consideram que as pessoas podem estar indecisas sobre o seu futuro vocacional por quatro razões principais:

- (i) “imaginam-se em diversos papéis ao nível profissional, igualmente desejáveis, resultado, muitas vezes, da multipotencialidade ou da própria atividade de exploração vocacional;
- (ii) não se imaginam em nenhuma profissão sentindo-se sem escolha;
- (iii) têm dificuldade em tomar decisões independentemente do domínio a que se referem, configurando o que tem sido designado por indecisão generalizada;
- (iv) não estão prontas para tomar decisões relativas à carreira”.

2.4.3. Credencialismo

O termo credencialismo é associado ao processo de aumento das exigências de qualificações educacionais formais, traduzidas em certificados e diplomas escolares, para os desempenhos profissionais (Collins, 1979; Illich, 1971). Vários autores sublinham que nos dias de hoje o mercado de trabalho valoriza os diplomados/certificados, ao contrário, trabalhadores experientes mas sem diplomas são colocados em segundo plano (Collins, 1979; Gaddis, 2015; Holleman, 2019; Illich, 1971; Jacob, 2013; Leak & Farkas, 2013; Marien, 1971).

De acordo com Collins (1979), as sociedades vieram a tornar-se credencialistas na medida em que, mais do que o conhecimento ou conteúdo associado a um determinado patamar educativo, a educação escolar proporciona credenciais que são mobilizadas pelos seus detentores para obterem determinadas posições do mercado de trabalho e, de forma correspondente, determinado status social. Assim, a escola tem contribuído para a criação de desigualdades no acesso a profissões prestigiadas, porque para além do diploma, é preciso também incorporar uma cultura que se identifique com a cultura desejada pelo empregador. Explicitando, a estratificação educacional, que se manifesta na forma como diferentes escolas e credenciais escolares são valorizadas, gera uma estratificação de diplomas, a qual, por sua vez, é reproduzida no mercado de trabalho, sendo que este reforça a própria estratificação educacional. Desta forma, a seleção de trabalhadores realizada pelos empregadores acaba por reproduzir a hierarquia de classes da sociedade.

Assim, de acordo com a teoria credencialista, a educação por si mesma não gera benefícios em termos económicos ou de status social, mas apenas quando se combina com outros fatores. Funciona, portanto, como um mecanismo de filtragem e de consolidação das desigualdades sociais, por controlar o acesso a posições de prestígio, autoridade e riqueza, para o qual o capital cultural das famílias é uma condição anterior.

A este respeito, Lahire (2003) salienta que a orientação dos alunos para prosseguir os estudos através da frequentar de cursos com pouco prestígio, o elevado nível de

reprovação, as notas dos alunos, o abandono escolar são indicadores que permitem medir as desigualdades escolares.

A esse respeito, Cavenaghi e Bzuneck (2009, p. 1482) salientam que, atualmente, se constata um *“interesse exagerado pelas notas, pelo diploma, para ser o melhor da turma, o medo de reprovar e de parecer incompetente”*. As autoras citadas sublinham ainda que se registra nos dias de hoje é uma distorção de objetivos que prejudica a qualidade da aprendizagem, por estar carregada de emoções negativas como o medo do fracasso, ansiedade e frustração. Além disso, Martins (1990) refere que os certificados e diplomas têm sido o principal objetivo de muitos jovens e adultos. Assim sendo, enquanto a valorização do conhecimento passar por exames, notas e certificados escolares, colocando em segundo plano as experiências pessoais e de trabalho, o credencialismo estará sempre presente na sociedade. Martins (1990, p. 5) sublinha ainda que nos últimos tempos tem-se constatado o seguinte:

- a) Um acentuado crescimento na utilização das credenciais escolares como um critério definido para exercer diferentes profissões de emprego. Apesar de que o real diploma é a transformação dos conhecimentos em prática, o autor refere que o credencialismo alimenta a ilusão que a educação formal confere, *“a priori”*, as qualificações requeridas para acesso aos empregos ou posições superiores e intermediárias das hierarquias organizacionais.
- b) O credencialismo surge de desigualdades sociais e sustenta que a competência diplomada cumpre um papel quer seja na origem social como no prestígio do indivíduo. Por outro lado, assenta em mecanismos burocráticos *“racionaliza o acesso às melhores posições e sanciona a distribuição de privilégios e vantagens pessoais”*.
- c) Na sociedade atual, em particular no contexto em que o indivíduo está inserido, enfatiza-se a *“elevação dos requisitos educativos formais para acesso aos empregos e ocupações, particularmente nos setores dinâmicos e modernos de economia”*.
- d) Observa-se as seguintes tendências em países em que o credencialismo se faz sentir: os requerimentos de escolarização para os empregos *“constituem mais um mecanismo de seleção do que uma necessidade determinada; maior absorção de indivíduos de escolarização mais elevada em posições ocupadas anteriormente por indivíduos com nível de escolarização inferior; maior incongruência entre a formação profissional e o tipo de trabalho desenvolvido”*.

e) A supervisão de trabalho deu origem ao fenómeno credencial tendo em conta as multiplicações das ocupações que ocorrem no mundo da produção e dos serviços. Por outro lado, o surgimento de novas profissões e estratificação social fortalece a utilização das credenciais escolares.

c) Capacidade de autorreforço e expansão, são duas condições indispensáveis para o acesso às profissões com maior prestígio ou para exercer cargos, promovendo assim a ascensão social, com maior procura no mundo de hoje. O autor refere ainda que com a superestimação dos diplomas, nota-se o aumento da demanda global por cursos e carreiras cuja oferta tende a ampliar-se em função das pressões políticas dos grupos sociais interessados.

Tendo em conta os aspetos acima referidos, Marien (1971) considera que alguns problemas podem surgir na educação tais como: demanda artificial pela educação, restrições artificiais à aprendizagem, obsolescência do credencialismo, inversão geracional e o mito da nação bem-educada:

a) Demanda artificial pela educação. Segundo a autora, há procura maior pelos indivíduos das instituições na busca de credenciais/certificado/diploma. Por outro lado, muitos frequentam as aulas para obter certificado ou credencial, mas desvalorizam questões inerentes à aprendizagem.

b) Restrições artificiais à aprendizagem. Marien refere que, tendo em conta as complexidades que a sociedade atual apresenta, não se pode negar que há muito para se aprender e muitos assim o desejam, mas isso nem sempre acontece. Além disso, nota-se também em sociedades com poucas instituições ou oportunidades de emprego poucas pessoas a se inscrevem em cursos e programas uma vez que se prima pelos diplomas (notas altas) e desvaloriza-se o que se sabe ou se é capaz de aprender.

c) Obsolescência. Segundo a autora, conceder diplomas é uma tradição antiga que vem desde os tempos em que o conhecimento era estático, em que a tendência era *“uma vez educado, educado para sempre”*. Mas nas sociedades contemporâneas as coisas mudaram, tendo em conta o avanço da tecnologia e do próprio conhecimento.

d) Inversão Geracional. Relativamente a esse ponto, a autora salienta que os jovens estão cada vez mais bem preparados para o futuro em relação aos adultos, mas o certificado que recebem não reflete superioridade de conhecimento. Significa que os mais velhos adquiriram conhecimentos por intermédio da experiência no

trabalho, frequência escolar sem concessão de diploma ou em projetos de aprendizagem auto-direcionada.

e) O mito da nação bem-educada. A autora refere que se nota uma perigosa ilusão crescente em obter diplomas na nossa sociedade e um pensamento vivo de que somos melhores que nos tempos passados ou ainda que temos uma educação melhor que no passado. Se estabelecermos padrões contemporâneos do que deveríamos saber em relação ao que realmente sabemos, poderemos encontrar uma lacuna crescente entre necessidades e realizações.

Por outro lado, Marien (1971) considera três alternativas para melhorar o sistema atual para sobreviver à situação do credencialismo:

- a) Todos os diplomas deveriam ser temporários e dependeriam de exames obrigatórios de renovação, os adultos seriam necessariamente providos de todas as oportunidades possíveis para continuar a aprender e acompanhar os jovens.
- b) A capacidade comprovada de facilitar a aprendizagem seria o único requisito do trabalho. A seleção de candidatos ao emprego devia ser feita após um período de experiência. Desse modo, poder-se-ia ter uma escola compatível com os objetivos humanísticos amplamente definidos para a educação. Assim, todos estariam sujeitos a aprender e a maximizar os conhecimentos.
- c) A terceira e última é uma síntese das duas primeiras. Segundo autora, primava-se pelos princípios de *múltiplas habilidades, múltiplas medidas e múltiplas oportunidade*, envolvendo atributos humanos e um conjunto de papéis sociais. Assim, o uso de credenciais e exames seria menos rígido e rigoroso.

Em suma, a teoria credencialista (Collins, 1979) permite compreender que os diplomas escolares constituem credenciais na regulação do acesso às oportunidades de trabalho disponíveis na sociedade. Focalizando a importância da escolarização formal no sistema de estratificação social das sociedades contemporâneas, esta abordagem apresenta os títulos escolares como filtros utilizados pelos empregadores para selecionarem os trabalhadores, e procurados pelos indivíduos como forma de garantir o acesso aos melhores trabalhos que oferecem melhores remunerações e prestígio social mais elevado. Assim, as credenciais escolares, mais do que tradutoras de determinados conhecimentos e competências, são procuradas pelos indivíduos no sentido em que garantem, de alguma forma, que possam atingir posições sociais vantajosas no futuro (Collins, 1979; Gaddis, 2015; Holleman, 2019; Illich, 1971; Jacob, 2012; Leak & Farkas, 2013; Marien, 1971).

Em suma, neste capítulo, começamos por abordar a motivação para estudar e prosseguir com os estudos. Nesse ponto, destacamos a motivação como um fenômeno pessoal, internalizado, constituído de motivos e metas pessoais que se fortificam nas relações que se estabelecem. No processo de ensino e aprendizagem, a motivação é identificada na intensidade e persistência com a qual as tarefas são realizadas (Machado et al.; 2013). O aluno motivado tem maior probabilidade de aprender e prosseguir com os estudos, enquanto que o aluno desmotivado é identificado pela não realização das tarefas escolares, pouca dedicação, pouca preparação para as aulas e como consequência aprende pouco. Ainda abordamos a teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (1985). A teoria da autodeterminação está associada ao bem-estar psicológico. Por autodeterminação entende-se o processo de tomar as próprias decisões e controlar a sua própria vida (Ryan e Deci 2000). Segundo esses autores, a motivação pode ser intrínseca e extrínseca. Ambas influenciam as decisões, as escolhas e comportamento, ou qualquer outra atividade humana.

No segundo momento falamos do ensino e aprendizagem, desempenhos e escolhas escolares. Nesse ponto destacamos as perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem, desempenhos e escolhas escolares, a importância de fatores individuais e sociais, motivação para o ensino, Influência da família e dos amigos. Sublinhamos que *“a mobilização familiar relativamente à escola pode ser vista através da existência ou não de ajuda dos pais nas dificuldades na escola, no diálogo sobre o quotidiano escolar e na participação nas atividades da escola”* (Jacob, 2012, p. 27). Com Gonçalves (2007) referimos que a família não é um sistema fechado em si, mas um sistema aberto e interativo com a sociedade que a constitui.

Incidimos ainda nas expectativas e aspirações, e constatamos que as expectativas que alimentamos em relação às pessoas influenciam o nosso modo de interagir. Por outro lado, é de capital importância saber que as expectativas profissionais assumem um papel relevante na vida do aluno em momentos específicos de decisão na sua vida (Vale, 2012). Ademais as expectativas profissionais são frequentemente alteradas à medida que os indivíduos procedem ao ajustamento das suas perceções de adequação e acessibilidade, e estão relacionadas com aquilo que o aluno deseja ser e aprender para a profissão que exerce.

Por último, abordamos o credencialismo. Neste ponto destacamos que o certificado e diplomas justificam o fim de um ciclo de formação, além disso, nos dias de hoje o mercado de trabalho valoriza os diplomados/certificados, ao contrário, trabalhadores experientes, mas sem diplomas são colocados em segundo plano.

Capítulo 3. Ser professor nos dias de hoje: um enfoque sobre o ensino técnico-profissional

Após realizado o enquadramento e caracterização do contexto do ensino técnico-profissional em Angola (capítulo 1) e discutidas as trajetórias e desempenhos escolares dos estudantes que frequentam este tipo de ensino (capítulo 2), impõe-se, antes de avançar para o estudo empírico, focalizar, ainda que sucintamente, os professores que nele atuam, enquanto atores fundamentais do processo de formação que se constitui como objeto de análise neste estudo. Com efeito, a compreensão aprofundada desta modalidade específica de formação que é o ensino técnico-profissional exige que se tenha em conta os vários intervenientes que nele atuam, tanto alunos como professores, enquanto construtores de uma mesma realidade, numa abordagem integrada e holística que os ponha em relação e desculte as suas mútuas interdependências.

É este o objetivo deste capítulo no qual, após uma breve reflexão sobre os desafios que se colocam aos professores nos atuais tempos de vertiginosa mudança que caracterizam este início de século XXI, procuramos desenhar alguns elementos do seu perfil e colocá-los em relação, a partir de autores de referência nesta área. De seguida e para concluir, focamo-nos sobre o professor que intervém no ensino técnico-profissional em Angola, revisitando os (parcos) estudos que têm analisado aspetos do seu desempenho e da sua formação.

3.1. Desafios que se colocam à profissão docente no século XXI

Os tempos atuais são marcados por mudanças rápidas a vários níveis, muito relacionadas com as mobilidades das populações, com o desenvolvimento veloz das novas tecnologias, com as múltiplas dimensões da globalização. Diante das incertezas do futuro, que somos incapazes de desenhar, designadamente ao nível das profissões e das competências e conhecimentos necessários para viver e agir num mundo imprevisível, o professor é desafiado todos os dias no exercício da sua profissão, sendo-lhe exigido o desempenho de múltiplas funções e papéis para os quais não foi nem se sente preparado, num contexto de permanente dúvida e incerteza, de menor controlo sobre o conhecimento e a profissão, o que pode causar grande mal-estar, insegurança e desconforto (Hargreaves, 1998). Explicitando, nos dias de hoje o professor é desafiado a lidar com problemas económicos, sociais, científicos e tecnológicos, impostos por um mundo

globalizado, e a geri-los no quotidiano profissional, o que se traduz na complexificação crescente das suas funções profissionais (Ananiadou & Claro, 2009; Cascais & Terán, 2016; Simões, Lourenço, & Costa, 2018; UNESCO, 2008).

Para Silva e Perez (2012), muitos dos desafios que se colocam nos dias de hoje ao professor são, em boa verdade, herdados do século XX. As autoras referem que no século passado já se debatia a necessidade de equacionar novas formas de ensinar e aprender, o que exigia inevitavelmente repensar o papel da escola e do professor. Assim, este século apenas herdou estes desafios, sendo embora ainda impelido a aprofundá-los e reequacioná-los, tendo em conta o desenvolvimento das tecnologias e o manancial de informações à disposição de todos a ele associado, assim como as redes sociais e outros meios de construção e circulação do conhecimento. Em especial, a imagem clássica e bastante tranquilizante do professor como detentor e transmissor de um saber uno, estático, fixo, imutável, verificável e avaliável, caiu por terra.

Nesta senda, Hargreaves (1998), na passagem do milénio, refere que a escola em geral e os professores em particular são cada vez mais afetados pelas exigências e condicionalismos de um mundo pós-moderno crescentemente complexo e acelerado. Um mundo onde nem sempre as respostas dadas às situações vividas são as mais adequadas ou eficazes, sobretudo quando assentes em rotinas estabelecidas.

Para Coutinho e Lisboa (2011), é inegável que estamos numa sociedade da informação e do conhecimento e que esta característica impõe desafios maiores à escola, muito em especial no que toca à forma de conceber os processos de aprendizagem e de intervir sobre eles; assim, as autoras escrevem:

“o que se lhe pede é que seja capaz de desenvolver nos estudantes competências para participar e interagir num mundo global, altamente competitivo que valoriza o ser-se flexível, criativo, capaz de encontrar soluções inovadoras para os problemas de amanhã, ou seja, a capacidade de compreendermos que a aprendizagem não é um processo estático mas algo que deve acontecer ao longo de toda a vida”. (2011, p. 5).

Estão aqui envolvidas mudanças não apenas na maneira de conceber o conhecimento, elemento nuclear em qualquer modelo escolar, mas sobretudo na maneira de conceber os seus processos de transmissão ou circulação: ou seja, os modelos tradicionais estão a ser substituídos por modelos horizontais, nos quais, como sublinham ainda Coutinho e Lisboa (2011, p. 12), todos os agentes do processo “*têm vez e voz no sistema de auto-formação*”. Neste movimento para uma relação educativa menos hierarquizada, mais fluída e flexível e a várias vozes, onde os alunos estão presentes, Fabela (2005, p. 5) realça que é necessário ter presente alguns elementos, que define como sendo os seguintes:

- ✓ *Desafio*: situações menos conhecidas e vulgares podem impulsionar a busca de novas formas de conceber e construir o conhecimento.
- ✓ *Significado*: a aprendizagem nos dias de hoje tem de ir ao encontro dos anseios e necessidades dos alunos, evitando-se aprendizagem mecânica.
- ✓ *Integração*: é o momento de apropriação e elaboração de caráter pessoal, o momento em que se constrói ordem e estrutura na relação entre o aprendente e o mundo vivido, através de um quadro mais flexível e de significação pessoal.
- ✓ *Contexto relacional*: a aprendizagem envolve elementos emocionais e cognitivos de desconforto gerados pelo confronto com a incerteza, a dúvida e o questionamento pessoal.

Continuando, Coutinho e Lisboa (2011, pp. 15–16), baseando-se nos estudos realizados por Veen e Jacob (2005), indicam sete princípios da educação nos dias de hoje, com repercussões concretas na ação pedagógica do professor:

i) *Princípio da confiança*: segundo este princípio, o professor precisa ter confiança no seu aluno e na sua aprendizagem. As autoras referem que a educação tradicional tem sido contestada, entre outros aspetos, pelo seu sistema de avaliação, muito baseado na verificação e medição das fragilidades dos alunos, do que eles não sabem, desconsiderando as suas possíveis conquistas; assim, o aluno fica inibido em aprender uma vez que olha para a escola como uma instituição que pune e que não aposta nem confia nas suas possibilidades.

ii) *Princípio da relevância*: esse princípio preconiza que os conteúdos trabalhados em sala de aula devem ser relevantes para o aluno, devem ter algum significado na sua vida e podem ser aplicados em outros contextos sociais.

iii) *Princípio do talento*: este princípio indica que na educação do futuro são valorizados os talentos do aluno para estimular o seu processo de aprendizagem e consequentemente promover o seu desenvolvimento.

iv) *Princípio do desafio*: esse princípio refere-se ao valor dos desafios que tenham como objetivo ajudar a estabelecer uma relação do aluno com o mundo em que vive, dando especial atenção ao desenvolvimento dos seus talentos.

v) *Princípio da imersão*: refere-se à importância de propiciar momentos de imersão, onde os próprios alunos possam fazer descobertas e questionamentos

vi) *Princípio da paixão*: este princípio evidencia que quando não nos conseguimos apaixonar por alguma coisa é porque não tivemos uma experiência que tornasse possível despertar esse sentimento; assim, cabe aos professores despertar este sentimento nos alunos, valorizando os seus talentos.

vii) *Princípio da auto-regulação*: este princípio defende a partilha de responsabilidade, ou seja, o que acontece na sala de aula não é apenas responsabilidade do professor, é também do aluno.

Pela nossa parte, pensamos que os desafios que se colocam ao professor nos dias de hoje apelam, antes de tudo, a uma grande flexibilidade, capacidade de adaptação e ao reequacionar contante do seu papel para que possa levar a sua exigente tarefa a bom porto, construindo um ensino de qualidade, isto é, um ensino capaz de dar resposta às exigências e incertezas que o mundo de hoje apresenta: um mundo marcado pela multiculturalidade, complexidade, avanços e recuos e processos de permanente mudança. Um ensino, enfim, que possa contribuir para formar cidadãos responsáveis e participativos, empenhados na construção de um mundo melhor, mais sustentável, mais justo e mais coeso (UNESCO, 2008).

3.2. O professor e as suas competências

Vários autores têm procurado caracterizar o perfil do professor capaz de atuar nestes cenários de grande instabilidade e imprevisibilidade e os tipos de conhecimento que tal exige. Entre eles, importa convocar Lee Shulman, um autor fundador e de grande influência quanto ao atual entendimento a propósito do conhecimento profissional do professor.

Baseando-se nos estudos de Shulman (1987), Sá-Chaves (2011, pp. 48–49) salienta que o conhecimento profissional do professor abarca sete dimensões complementares:

- *Conhecimento do conteúdo*: está relacionado com o conhecimento dos conteúdos, estruturas e tópicos das matérias a ensinar;
- *Conhecimento do currículo*: consiste no domínio específico de programas e matérias que servem como ferramenta para o trabalho do professor;

- *Conhecimento pedagógico geral*: refere-se ao domínio dos princípios subjacentes à organização e gestão da classe, mas que não são exclusivos de uma disciplina, transcendendo a dimensão do conteúdo;
- *Conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais* e dos seus fundamentos filosóficos e históricos;
- *Conhecimento dos aprendentes e das suas características*: diz respeito à consideração da individualidade de cada aprendente nas suas múltiplas dimensões e carácter dinâmico;
- *Conhecimento pedagógico de conteúdo*: caracteriza-se como uma especial amálgama de ciência e pedagogia, capaz de tornar os conteúdos compreensíveis pelos aprendentes, quer através da sua desconstrução, quer através do conhecimento e controlo de todas as outras dimensões como variáveis no processo de ensino e de aprendizagem; este tipo de conhecimento é exclusivo dos professores;
- *Conhecimento dos contextos*: remete para dimensões que vão da especificidade da sala de aula e da escola à natureza das comunidades e das culturas.

Um conceito frequentemente mobilizado, nas últimas décadas, para discutir e analisar a atividade do professor e o conhecimento que ele mobiliza na sua ação profissional, é o de competência. Incidindo nas competências do professor e entendendo-as como elemento integrante do seu perfil e central no seu trabalho, Roldão (2006) recorda que o termo competência foi introduzido no contexto educativo nos anos 1970, associado à tradução do inglês *skill*, tendo sido definido na época com grande precisão técnica, proveniente da tendência behaviorista que marcava o pensamento educativo na altura, difundida por autores como Robert Mager e Benjamim Bloom. Nessa época, segundo a autora, quando se falava de *skills*, referia-se o conjunto de subcompetências atomizadas e discriminadas que precisavam ser consolidadas em vários passos, dentro de cada campo do saber ou disciplina. Nos dias de hoje, ainda segundo Roldão (2006), o termo permanece nos grandes debates, conferências internacionais e eventos em educação, mas com todo um outro significado: o conceito de *competência* é entendido de modo mais integrador e mobilizador de um conjunto vasto e diversificado de conhecimentos interrelacionados.

Também Perrenoud (2001) refere que o conceito de competência, não sendo novo, começou a ser discutido de maneira mais ampla na área pedagógica a partir da década de 90 do século passado, associado ao ensino de crianças nas classes iniciais. Para este

autor, competência é um saber em uso ou capacidade de agir eficazmente e de modo adequado perante uma dada situação.

Villanueva (2018) considera a competência como um estado que inclui traços de pensamento sistêmico e inteligência emocional, assim como habilidades em influência e negociação. Ainda, Villanueva salienta que se pode dizer que uma pessoa possui competência, desde que as habilidades e conhecimentos que constituem essa competência permitam que execute uma ação eficaz dentro de um certo contexto de trabalho.

Avançando no sentido de uma definição, Roldão (2006, p. 26) define competências como:

“um sistema de conhecimentos declarativos (o quê), assim como condicionais (o quando e o porquê) e processuais (o como), organizado em esquemas operatórios e que permitem, no interior de uma família de situações, não só a identificação de problemas, mas igualmente a sua resolução por uma acção eficaz.”

Ainda, a competência pode ser entendida como a *“capacidade de aplicar os resultados de aprendizagem adequadamente em um contexto definido: educação, trabalho, desenvolvimento pessoal ou profissional”* (Ananiadou & Claro, 2009, p. 8). Segundo os mesmos autores e em consonância com Roldão (2006), uma competência não se limita, pois, a elementos cognitivos (teorias, conceitos ou conhecimentos tácitos), mas abrange também aspetos funcionais (habilidades e técnicas) e atributos interpessoais (habilidades sociais e organizacionais).

Perrenoud (2000), num proposta bem conhecida e que permanece muito mobilizada para analisar o trabalho docente e planificar a formação profissional, considera 10 competências profissionais que são:

- i) organizar e dirigir situações de aprendizagem: consiste no conhecimento das disciplinas, dos conteúdos e dos objetivos, e em função desse conhecimento atua-se, partindo das necessidades básicas dos alunos envolvidos nas atividades de aprendizagem;
- ii) administrar a progressão das aprendizagens: consiste na administração das diferentes situações que o aluno apresenta, em planificar a longo prazo, fazer balanços periodicamente, observar e avaliar os alunos;
- iii) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação: consiste em tornar a sala de aula mais ampla e aberta, estabelecendo cooperação entre alunos e prestando apoio integrado ao trabalho por ele realizado;

- iv) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho: consiste em despertar nos alunos o interesse de aprender e desenvolver neles capacidades de autoavaliação e de regulação das aprendizagens;
- v) trabalhar em equipa: compreende a elaboração de projetos em equipa, a renovação das equipas de trabalho, a análise das situações complexas e a gestão dos conflitos interpessoais;
- vi) participar da administração da escola: fundamenta-se na elaboração e negociação de projetos institucionais, na gestão de recursos escolares e em administrar a escola com todos os intervenientes envolvidos;
- vii) informar e envolver os pais: consiste em orientar reuniões e debates com os pais e, juntos, em construir conhecimento relevante para as aprendizagens dos alunos;
- viii) utilizar novas tecnologias: consiste em ter domínio de informática, explorar os programas e utilizá-los durante o processo de aprendizagem;
- ix) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão: abrange prevenir a violência no espaço escolar ou fora dele, evitar a discriminação, contribuir para a criação de regras comuns, desenvolver o sentido de solidariedade, de responsabilidade, de pertença e de justiça;
- x) administrar a sua própria formação contínua: consiste em saber descrever e explicar as suas próprias práticas, fazer balanço de competências, saber negociar projetos com colegas, envolver os membros nas tarefas da escola e ser agente de auto e hétero formação.

Silva e Perez (2012, p. 31) agrupam estas 10 competências profissionais de Perrenoud (2000) em três grupos que definem do seguinte modo:

1. *Competências relativas ao cotidiano da sala de aula (1 a 4)*. Com relação ao primeiro grupo, são apresentados novos sentidos para as atividades do professor, tendo em conta a complexidade do processo de ensino e aprendizagem. Assim, segundo as autoras, a aula não pode limitar-se ao espaço físico da sala, deve sim extrapolar esse espaço e o professor deve ser capaz de gerir novas situações de aprendizagem. Com efeito, ser professor não é apenas dar aulas, mas proporcionar situações de aprendizagem ao aluno. Além disso, a postura do professor deve ser inclusiva e favorecer a convivência e o respeito mútuo. Ao mesmo tempo, deve propiciar ao aluno a formação para a autonomia, para que possa conceber e desenvolver projetos pessoais.

2. *Competências relativas à gestão (5 a 7)* - globalmente, estas competências têm a ver com a capacidade para dirigir e influenciar positivamente os outros, mobilizando-os para os objetivos do trabalho e da organização e estimulando a sua iniciativa e a responsabilidade.
3. *Competências relativas à formação contínua do professor (8 a 10)* - a evolução que se constata nos dias de hoje parece não deixar dúvidas em que não basta ter competências técnicas, importa também desenvolver outras competências profissionais (no âmbito de aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser); assim, importa que o professor se envolva em processos de formação contínua que lhe proporcionem habilidades, mas também pensamento crítico e reflexivo que garantam uma educação para a cidadania.

Além destas competências aqui referidas, importa destacar que o professor nos dias de hoje precisa refletir sobre a sua prática, num sentido de permanente adaptação e melhoria. Ou seja, o professor precisa constantemente de refletir na ação, sobre a ação e para a ação (Schön, 1992; Zeichner, 1992), como modo de continua e fundamentadamente reconfigurar o seu trabalho pedagógico. Schön (1992, p. 85) salienta que a *reflexão na ação* pode ser desenvolvida em quatro momentos: o primeiro momento é de surpresa: neste momento, o professor reflexivo deixa-se surpreender com o aluno, com o que ele faz ou diz. Num segundo momento, o professor reflete sobre aquilo que o aluno disse ou fez, concomitantemente, procura entender as razões que o levaram a dizer ou a fazer, e ao mesmo tempo procura compreender o porquê de ter sido surpreendido. Num terceiro momento, o professor reconstrói a atividade na base da reflexão e num quarto momento analisa o seu resultado. Já *refletir sobre a ação* consiste em olhar para o que aconteceu, para o que o professor observou ou ainda para o significado atribuído ao acontecido/observado, ou seja, “*é um processo de pensamento que ocorre retrospectivamente sobre uma situação problemática e sobre suas reflexões-na-ação produzidas pelo professor*” (Zeichner, 1992, p. 126).

Para Basto (2017), a reflexão é um poderoso instrumento de desenvolvimento profissional que se contrapõe à conceção tecnocrata de professor, introduzindo o pensamento do profissional reflexivo, uma vez que ele estabelece diálogo consigo mesmo e com os outros, diálogo esse com implicações positivas na sua prática. Assim, a mesma autora (2017, p. 91) salienta que o professor reflexivo “*interpreta e questiona as suas formas de ensino e as formas de aprendizagens dos seus alunos, se observa e observa os alunos para descobrir sentidos ocultos da prática da sala de aula*”. Ademais, a falta de

reflexão nas práticas, sobre as práticas e para as práticas pode impelir o professor a aceitar orientações, propostas e políticas inadequadas sem antes as analisar, a herdar acriticamente culturas pedagógicas do seu tempo enquanto estudante, o que poderá revelar-se pouco adequado em relação a mudanças necessárias, tornando-se um simples cumpridor de ordens, normas e práticas do ensino tradicional cujo foco passa pela transmissão de conteúdos em várias situações, desconhecendo a visão educativa que lhes subjaz e serve de guia (Basto, 2017).

Pensamos, para concluir e concordando com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) (2008), que ser professor nos dias de hoje exige ter as seguintes competências:

- i) competências cognitivas: conhecer, manipular informação, dominar os conteúdos próprios da disciplina;
- ii) competências pedagógicas: saber ensinar, saber como trabalhar em ambientes diversos, gerir condições complexas, ser criativo com os recursos didáticos disponíveis;
- iii) competências sociais, tais como “adaptar-se e responder à permanente mudança do conhecimento; trabalhar em redes; promover diálogos e consensos; em suma, exercer sua responsabilidade e direito de cidadão nas decisões relacionadas com a educação, a escola e sua própria prática” (UNESCO, 2008, p. 61).

Deve ainda o professor ser capaz de refletir sobre o seu papel, sua função, seu desempenho e suas concepções, *“tornando-se continuamente actor, sujeito reflexivo e objeto da sua própria reflexão”* (Sá-Chaves, 2000, p. 22), envolvendo-se nas tarefas que define como necessárias para melhorar as condições de vida da sua comunidade e contribuir para a construção de um mundo cada vez mais justo, pacífico, inclusivo e sustentável (Lima, 2019).

3.3. O desenvolvimento docente em contexto profissional: a colaboração como estratégia nuclear

Antes de avançar, e tendo em conta o tipo de professor objeto de estudo nesta investigação e a sua situação e condições de trabalho (professores em ação no ensino técnico-profissional numa escola desta modalidade de ensino no Lubango), pretendemos refletir sucintamente sobre oportunidades de desenvolvimento profissional de que possa beneficiar em contexto de trabalho. Com efeito, e considerando que em Angola não existe um sistema estabelecido e planificado de formação contínua, para além de alguns seminários obrigatórios que ocorrem no início do ano letivo e que são realizados pelos

coordenadores de disciplina ou por docentes convidados, versando sobre temas geralmente definidos pela Direção da escola, consideramos que o contexto de trabalho pode, ele próprio, dependendo da forma como for percebido, configurado e vivido pelos sujeitos, constituir um poderoso espaço de formação capaz de favorecer o conhecimento profissional dos professores e de potenciar a qualidade das suas práticas de ensino-aprendizagem. Por outras palavras, acreditamos que neste contexto, que assenta numa sabedoria coletiva, os professores podem formar-se uns com os outros, em modalidades de formação contínua ajustadas à realidade de cada escola e de cada professor, buscando entre todos soluções possíveis e partilhadas para os seus problemas definidos em conjunto (Gonçalves, 2011).

Neste quadro, emerge a ideia da colaboração docente como estratégia nuclear de desenvolvimento profissional. Como escreve Souza, *“os espaços e lugares em que o trabalho docente está assente na colaboração são capazes de gerar comunidades de aprendizagem, em que os sujeitos agem de forma confiante, revelando seus dilemas, sem constrangimentos, porque empenhados no apoio mútuo e interessados”* (Souza, 2019, p. 19). Configurar estes espaços em que o trabalho docente está assente na colaboração, implica que cada um *“seja capaz de alinhar o seu pensamento e a sua ação com o pensamento e a ação dos seus parceiros, na expectativa de melhor compreender a realidade e de sobre ela agir”* (Canha, 2013, p. 62).

O termo colaboração assume diferentes perspetivas em função dos contextos e dos autores que o usam. Mesmo na literatura sobre investigação em educação, o termo colaboração é utilizado em diferentes circunstâncias e com significados nem sempre coincidentes. Para Neto, Candeias e Costa (2014), por exemplo, a colaboração compreende um conjunto de dinâmicas e comprometimento por parte dos atores de modo a promover mudanças, quer seja ao nível das pessoas (professores e alunos), quer seja ao nível institucional (escola). Para Abelha (2011), a colaboração é uma chave para a mudança de práticas educativas, ao mesmo tempo que serve como meio de antecipação e resolução das dificuldades em contexto educativo.

Não sendo nosso propósito uma discussão conceptual, que podemos encontrar noutros trabalhos (ver, por exemplo, Canha, 2013; Souza, 2019), assumimos neste estudo, com Alarcão e Canha (2013, p.49), que a colaboração:

- ✓ “é um instrumento para o desenvolvimento;
- ✓ implica um processo de realização que envolve várias pessoas, exigindo um certo teor de acerto do pensamento, negociação de objetivos, partilha das responsabilidades e proporcionando benefícios para todos os intervenientes;

- ✓ assenta em atitudes individuais de disponibilidade para acolher o saber e a experiência de outros, para evoluir na interação com eles, questionando o próprio conhecimento”.

Segundo Abelha, os professores podem estabelecer quatro tipos de relações de natureza colaborativa: “i) *contar histórias*; ii) *ajudar e fornecer apoio*; iii) *partilhar ideias*; iv) *trabalho conjunto*” (Abelha, 2011, p. 125). Com relação ao primeiro tipo, “*contar histórias*”, Abelha refere que neste tipo de colaboração os professores contam histórias e partilham ideias, mas essas não são analisadas nem discutidas com profundidade. No segundo tipo de colaboração, “*ajudar e fornecer apoio*”, os professores apoiam-se uns nos outros, partilham materiais de apoio e sustentam-se também afetivamente. No terceiro tipo, “*partilha de ideias*”, os professores partilham ideias sobre as suas práticas, suas facilidades e dificuldades vivenciadas e as estratégias que definem para solucionar uma determinada situação. Por último, no “*trabalho conjunto*”, os professores refletem sobre a ação docente, adotando uma postura crítica sobre o trabalho que realizam.

Verificando evidências, nos vários estudos referenciados, de que o trabalho colaborativo pode ser considerado como um espaço importante de formação e de desenvolvimento profissional, pensamos ser pertinente delimitar as características da cultura colaborativa entre professores. Apoiando-se nos estudos realizados por Hargreaves (1991 e 1994), Neto-Mendes (1999, p. 217) caracteriza estas culturas de colaboração entre professores como sendo:

- *Espontâneas* – as iniciativas dos professores podem fruir ou não de algumas facilidades e apoios da direção da escola;
- *Voluntárias* - os professores colaboram entre si por acreditarem nas vantagens do trabalho colaborativo, sem que sejam a isso coagidos e sem que haja, por parte da escola, nenhuma ação ou diretiva explícita nesse sentido;
- *Orientadas para o desenvolvimento de projetos* – quando os professores se empenham no desenvolvimento de um projeto, cuja implementação pode ter sido da sua própria iniciativa;
- *Omnipresentes* - não sendo programadas, as atividades colaborativas estão sempre presentes, muitas vezes informalmente;
- *Imprevisíveis* – os professores envolvidos neste processo cooperam sem saber qual será o resultado final do trabalho. O processo é valorizado em detrimento dos resultados.

3.3.1. Potencialidades do trabalho colaborativo

Com relação às potencialidades da colaboração, concordamos com Andrade e Pinho (2010) quando referem que o trabalho colaborativo promove mudanças profundas na prática do professor. Segundo as autoras, as mudanças acontecem quando os professores evidenciam esforços de aperfeiçoamento, observação entre pares e indagação reflexiva do trabalho que é realizado. Num outro estudo, Pinho e Andrade (2015, p. 35) referem que a colaboração promove *“flexibilidade coletiva, a partilha de experiências e novas compreensões acerca do ensino e, igualmente, motiva os professores a experimentarem, inovarem e desenvolverem novas práticas, situadas nos contextos de trabalho, revisitando a missão deles enquanto profissionais de ensino”*.

Para Leite e Pinto (2016), o trabalho colaborativo é um processo de descentralização do poder de decisão, processo que torna os professores mais autônomos, ou seja, a colaboração potencializa a autonomia dos professores.

De uma forma mais específica, a investigação consultada mostra que a colaboração entre professores desempenha um papel fundamental na melhoria das aprendizagens, bem como na resolução dos múltiplos e imprevistos problemas que o docente enfrenta no seu dia-a-dia. Com efeito, vários são os estudos que, em Portugal, se debruçam sobre esta questão (Abelha, 2011; Andrade & Pinho, 2010; Canha & Alarcão, 2010; Vieira, 2011). Estes estudos mostram que o trabalho colaborativo entre professores, que exige uma planificação cuidadosa para que haja sucesso no cumprimento dos seus objetivos, quer seja a nível individual ou coletivo, ajuda no crescimento profissional (Leite, 2015).

3.3.2. Supervisão colaborativa

Embora não seja nosso foco neste ponto desenvolver teoria sobre a supervisão, importa revisitar o que certos autores referem a seu respeito, considerando que ela está indelevelmente associada à colaboração enquanto processo de formação contínua em contexto profissional.

Existem várias correntes que abordam, de forma diferenciada, o conceito de supervisão, o que torna difícil a sua sistematização entre os diversos autores (Oliveira et al., 2014). Para o presente estudo, buscamos por referências teóricas aquelas que tenham como base a supervisão pedagógica, isto é, a supervisão das práticas educativas. Assim, para Alarcão e Canha (2013), a supervisão é vista como um processo de acompanhamento de uma atividade através da sua regulação, monitorização e avaliação. Na mesma linha, a supervisão é entendida como uma *“atuação de monitorização sistemática de práticas*

pedagógicas (...) através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (Vieira, 1993, p. 28).

Para Alarcão e Tavares (2003), a supervisão pode ser encarada em duas dimensões. A primeira, vertical, aonde o ato de supervisionar assume um posicionamento rígido, em que a responsabilidade é do supervisor; e a segunda, horizontal, relacionada com uma perspetiva colaborativa, onde todos os elementos são chamados a produzir conhecimentos, apoiando-se reciprocamente. A supervisão, nesta segunda perspetiva, que é a que nos interessa neste estudo, exige colaboração entre os pares, e neste prisma, a colaboração é entendida como a relação entre pessoas com partilha de princípios, construção de conhecimentos, organização e desenvolvimento profissional (Alarcão & Canha, 2013). A supervisão entre pares poderá desenvolver capacidades profissionais que decorrem de um processo dialógico e analítico ajustado à realidade escolar. Mesquita, Pinto e Andrade (2015) defendem que os contributos dos colegas ajudam o profissional a melhorar os seus conhecimentos em relação à atividade docente, contribuindo para a reflexão sobre conceitos e práticas, permitindo adotar novas perspetivas, o que se irá refletir no seu desempenho e autonomia pessoal e profissional.

Para Silva (2011), nas abordagens feitas em torno da supervisão colaborativa, dois pontos são evidenciados: a auto - supervisão, que proporciona aos sujeitos reflexão constante sobre a atividade que realizam, permitindo em vários momentos a observação dos resultados e a análise dos dados, e a hétero - supervisão, cujo objetivo passa por desenvolver competências partindo da apreciação feita por outros elementos, favorecendo ambas estas formas de supervisão o desenvolvimento pessoal e profissional. Neste processo supervisivo, são promovidas competências que permitem atuar em situações complexas, fazendo análise crítica, priorizando o diálogo, servindo de suporte ao processo formativo (Gomes & Vieira, 2015), visando o desenvolvimento de capacidades críticas e reflexivas sobre a ação profissional (Alarcão, 2014). Ainda para Alarcão (2014), a hétero - supervisão reduz o carácter individual da ação do professor, introduzindo a colaboração entre pares. Para Silva (2011), a reflexão na interação com os pares tem um potencial transformador da pessoa e da sua prática profissional, levando o professor a reconstruir mentalmente a sua ação para a analisar retrospectivamente. Assim, um dos desafios à prática reflexiva é aceitar a sua função como observação e leitura da nossa experiência; como um modo de olhar, ouvir, tocar e dizer a nossa prática, tal como ela se pode realizar; como um modo de lhe atribuir significados e respeitar as suas características e formas de expressão (Alarcão & Canha, 2013).

Para concluir, a colaboração/trabalho colaborativo e a supervisão/supervisão colaborativa não podem ser vistas como obstáculos ou travões para que os professores realizem trabalhos individuais que permitam estimular a criatividade e a autoanálise: antes pelo contrário, e conforme foi referido por Andrade e Pinho (2010), podem e devem servir como meios facilitadores da sua atividade e impulsionadores da qualidade da mesma.

3.4. O professor no contexto do ensino técnico-profissional em Angola

O professor, já o dissemos, atua numa sociedade exigente, desafiante e veloz, onde a informação é transmitida em segundos; deste modo, impõe-se que saiba adaptar a sua ação e os conhecimentos que mobiliza em sala de aula às exigências e incertezas que o mundo de hoje apresenta. Neste contexto, a qualidade da formação de professores, em especial da formação contínua, é central. Como enfatizam Simões et al. (2018), o conceito de qualidade pode ser entendido em diversas perspetivas, mas em contexto educativo, a qualidade do professor depende sempre dos programas de formação. Neste ponto não entraremos em detalhes sobre o conceito de qualidade, mas sobre a formação do professor, em especial o do ensino técnico-profissional em Angola.

Concordamos com Machado (2008, p. 15) quando este escreve:

“Para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso um outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares.”

Tendo em conta esta citação, importa referir brevemente como se processa a formação de professores em Angola. No geral, a formação de professores em Angola é feita em dois níveis: ao nível médio e ao nível superior. Ao nível médio são formados até à 13.^a classe professores nos Magistérios primários e no Instituto Médio de Educação para lecionarem nas classes iniciais (1.^a, 2.^a, 3.^a, 4.^a, 5.^a e 6.^a classes). Estas instituições recebem alunos de diversas escolas do país que tenham concluído a 9.^a classe. A formação ocorre durante quatro anos, isto é, da 10.^a à 13.^a classe. Ao nível superior, a formação é dada pelo Institutos Superiores de Ciências da Educação e alguns Institutos Superiores Politécnicos. Essas instituições recebem alunos vindos dos Magistérios Primários, Instituto Médio de Educação e outros Centros Pré-universitários (PUNIV) que concluam a 12.^a ou 13.^a classes, dependendo do curso feito ao nível médio. A formação ocorre durante 4 a 5 anos, a depender da Instituição formadora. Os Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED) têm como meta a formação de professores capazes de intervir em todos os níveis do sistema de ensino. Contudo, alguns estudos têm constatado

que por vezes o formador dos professores “*não possui essa identidade profissional, muitas vezes sai de uma carreira administrativa para a de formador, só pelo facto de possuir uma licenciatura, sem uma carreira docente, criando todo tipo de constrangimentos*” (Cardoso & Flores, 2009, p. 661).

No contexto angolano, considera-se como “professores”, os profissionais formados nos Magistérios Primários e Institutos Superiores de Ciências da Educação, de nível habilitado e que exercem atividade docente nos níveis primário e secundários I e II ciclos (Nicolau & Monteagudo, 2019). São considerados agentes de educação, os sujeitos formados em outras escolas que exercem a profissão de docente.

Centrando-nos agora no ensino-técnico-profissional, pouca investigação tem sido feita em Angola, quer sobre a formação dos seus professores, quer sobre as suas práticas docentes, investigação essa que permita identificar os problemas que se lhes colocam, os desafios com os quais convivem diariamente, as fragilidades sentidas no exercício da sua profissão e a forma como as superam individualmente, uns com os outros ou com o apoio da gestão da própria escola. Alguns estudos existem sobre a formação inicial (Cardoso & Flores, 2009; Chimuco, 2014; Silva, 2018), analisando ora as perceções da profissão (Silva, 2018), ora os desafios e problemas levantados pela formação inicial através dos cursos dos ISCED (Chimuco, 2014). São, contudo, estudos que se situam num contexto bastante diferente do nosso, que se foca sobre a prática docente em contexto profissional.

Uma das exceções encontradas, é o estudo realizado por Rodrigues (2013), intitulado “*Laboratórios escolares, formação de docentes e ensino técnico-profissional na área de Química em Angola: uma experiência no terreno*”. Trata-se de um estudo realizado sobre inovações pedagógico-didáticas levadas a cabo no âmbito de uma parceria estabelecida entre professores experientes do ensino profissional português e o IMIL (Instituto Médio Industrial de Luanda), envolvendo profissionais na área de Química. Nesta parceria, três pontos principais estiveram em foco: reorganização dos laboratórios, formação dos professores e apoio pedagógico na área de formação visada. No primeiro ponto (reorganização dos laboratórios), foram reorganizados os laboratórios existentes e foi elaborado um inventário para saber as necessidades relativas ao funcionamento das disciplinas de componente teórica, tecnológica e prática. No segundo ponto (formação dos professores) foram realizadas diversas ações de formações para os professores da área. No terceiro ponto (apoio pedagógico), desenvolveu-se documentos de apoio ao funcionamento das aulas, relativamente à sua planificação e à avaliação dos alunos; criou-se ainda um regulamento de utilização dos laboratórios, bem como atividades experimentais e documentos de apoio à atividade do professor. Os resultados obtidos

apontam que a parceria criada entre os dois países foi bastante enriquecedora na medida em que permitiu aos intervenientes aplicarem concretamente os conhecimentos adquiridos durante a formação, embora tenham vivenciado dificuldades ao nível de infraestruturas e de equipamentos que obstaculizaram a inovação curricular. A autora concluiu que os recursos humanos necessitam de mais e melhor formação contínua que lhes possibilite atuar melhor tanto ao nível pedagógico como ao nível técnico, mas que é importante que essa formação seja acompanhada por melhores condições de trabalho ao nível dos recursos disponíveis.

Outra exceção à situação de parca investigação apontada acima é o estudo realizado por Nicolau e Monteagudo (2019), sobre as *“práticas educativas e curriculares dos professores de educação moral e cívica, em escolas secundárias da cidade do Lubango, Angola”*, que analisa uma situação real em seu contexto cotidiano em escolas do ensino secundário e contou com a amostra intencional de 17 professores, todos eles entrevistados. Os resultados apontam para práticas educativas que fazem recurso quase exclusivo ao ensino tradicional e ao modelo transmissivo, sendo realizadas por docentes que, na sua maioria, não têm a formação inicial adequada. Mostram ainda que a formação contínua de que beneficiam não é adequada às suas dificuldades, sendo praticamente inexistente o apoio prestado pela administração escolar aos professores, no acompanhamento das suas atividades escolares.

Na mesma linha, Silva (2018), no seu estudo intitulado *“O conhecimento didático de professores de Matemática de Angola no tema de Funções: Uma estratégia de ensino na 10.ª classe com recurso à calculadora gráfica”*, parte da constatação de práticas de ensino muito tradicionais da parte dos professores de Matemática, pouco consonantes com as propostas da reforma de 2002, e ainda da quase inexistência de estudos e de seminários que discutam a generalização da reforma educativa do ensino médio técnico-profissional em Angola, sobretudo no que diz respeito ao emprego das novas tecnologias na educação matemática. Neste estudo, Silva debruça-se sobre as perceções de professores angolanos de Matemática do ensino secundário a propósito do ensino de tópicos de Funções, procurando descrever aspetos do seu conhecimento didático neste tópico, bem como dificuldades sentidas. Para tal, realizou um estudo em duas fases. Na primeira, aplicou um inquérito por questionário a 205 professores, com a finalidade de caracterizar as práticas profissionais de professores angolanos de Matemática do ensino secundário no ensino de Funções. Na segunda fase, desenvolveu um estudo de caso acompanhando 2 professores em três anos letivos consecutivos (de 2013 a 2015), recorrendo à observação de aulas, a entrevistas semiestruturadas, ao diário de bordo, a documentos produzidos durante as

aulas, a gravações vídeo e áudio, aos planos de aulas e às reflexões sobre as mesmas. Os resultados apontam que, na sua prática profissional, os professores angolanos inquiridos e observados realizam atividades com colegas da escola para efetuar a planificação anual, partilhar algumas experiências, discutir problemas da sala de aula, analisar as dificuldades dos alunos e elaborar testes de avaliação. O estudo evidencia, assim, o valor que estes professores atribuem à colaboração e identifica atividades profissionais concretas em que a ela recorrem.

Em síntese e para concluir, foi possível verificar a quase ausência de investigação sobre o trabalho docente no ensino técnico-profissional em Angola. Aquela que encontrámos, evidencia fragilidades e dificuldades várias ao nível das práticas pedagógicas, devido a fatores de diversa natureza entre os quais cabe realçar ora as condições de trabalho (ausência de equipamentos, de recursos didáticos, de documentos orientadores), ora a escassa e inadequada formação dos seus docentes. Nota-se ainda o trabalho colaborativo como estratégia a que os professores voluntária e espontaneamente recorrem para superar alguns dos problemas que encontram.

Se convocarmos, para análise desta situação, o conceito de tríptico didático proposto por Alarcão (2000, 2006), que identifica três dimensões de cujas sinergias depende a evolução do estado da didática das disciplinas (dimensão profissional, dimensão investigativa e dimensão curricular), verificamos que, no que ao contexto em foco diz respeito, todas elas se encontram fragilizadas. Especificando, a autora salienta que a dimensão profissional tem a ver com as práticas dos professores, ou seja, com sua ação. A dimensão investigativa *“visa a construção do conhecimento sistematizado do processo de ensino-aprendizagem da referida disciplina ou área disciplinar, com vista à melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem”* (Souza, 2019, p. 15). A dimensão curricular tem a ver com a didática enquanto espaço de formação. Na voz da autora, *“Estas três dimensões da didática, se se contextualizam em momentos preferencialmente distintos, interligam-se entre si de modo a estabelecer interfaces de conceptualização e acção”* (Alarcão, 1994, p. 723). Ora, como acabámos de notar, todas estas três dimensões se encontram debilitadas no que ao nosso contexto diz respeito, o que sem dúvida estará relacionado com o reduzido conhecimento que sobre ele se possui. O nosso estudo, cuja componente empírica apresentamos no capítulo seguinte, embora se situe preferencialmente no eixo da investigação, pretende ser um modesto e primeiro contributo para estabelecer sinergias possíveis com os outros eixos, de forma a promover a qualidade do ensino técnico-profissional em Angola.

Capítulo 4. O estudo empírico: desenho metodológico e desenvolvimento

Os investigadores em educação adotam diferentes modos de conduzir a investigação: alguns dirigem-se para as escolas munidos de blocos para tomar notas, outros fazem recurso a vídeos na sala de aula, outros ainda, elaboram esquemas e diagramas que servem de suporte à observação de padrões de comunicação verbal entre alunos e professores, etc. (Bogdan & Biklen, 1994). Independentemente da maneira que cada um se dirige a este contexto e o aborda metodologicamente, alguma coisa têm em comum: recolher informação que permita refletir sobre diversos aspetos da vida educativa, tendo em vista contribuir para a sua qualidade, numa perspetiva sempre situada e contextualizada.

A etimologia da palavra “investigar” remete para os significados de “procurar” e “caminhar sistemática” e “cientificamente” na busca de respostas e de um conhecimento mais profundo sobre o mundo e os que nele habitam (Coutinho, 2011). Este processo é aberto e feito de múltiplas escolhas, e basta observar a pluralidade e diversidade de métodos e paradigmas metodológicos para compreendemos esse facto (Lourenço, 2013). Por outro lado, a investigação é uma atividade de natureza cognitiva que consiste em indagar, compreender, refletir, processar de forma sistemática e objetiva, e por último explicar os fenómenos sociais (Coutinho, 2016). Benavente (2015) salienta ainda que a investigação parte sempre de uma situação, de um ponto de vista, e de um conjunto de saberes num determinado tempo e espaço. Por sua vez, Lourenço (2013) refere que investigar em educação implica uma atitude interventiva e comprometida com a mudança dos atores educativos, apesar das limitações que os contextos frequentemente possam impor, nas suas múltiplas e interconectadas regulações.

Partindo destas considerações genéricas que nos situam num determinado campo de ação (a investigação em educação), neste capítulo, apresentamos, no primeiro momento, as questões, objetivos e finalidade do nosso estudo; em seguida, fazemos a caracterização metodológica da investigação, referindo o paradigma e método e procedendo à caracterização dos participantes e do contexto; apresentamos ainda os instrumentos de recolha de dados, desde a sua construção até a validação, e por último a metodologia de análise adotada, em particular as categorias de análise das entrevistas (construção a validação).

4.1. Questões e objetivos da investigação

Antes de referir o posicionamento metodológico do estudo, é fundamental relembrar as questões e os objetivos da investigação. Assim, o estudo aborda as seguintes três questões:

1. Como se caracteriza o ensino técnico-profissional, no regime pós-laboral, na escola objeto de estudo?

Para esta questão, foram definidos os seguintes quatro objetivos:

- ✓ Enquadrar o ensino desenvolvido nesta escola no âmbito do sistema educativo e especificamente do ensino técnico-profissional em Angola.
- ✓ Descrever os objetivos e os cursos lecionados nesta escola.
- ✓ Caracterizar os alunos quanto aos seus percursos formativos anteriores e situações profissionais.
- ✓ Caracterizar os professores relativamente aos seus percursos formativos e trajetórias profissionais.

2. Quais as motivações de alunos e professores para aprender e ensinar nesta escola?

Esta questão é explorada através dos seguintes objetivos:

- ✓ Compreender as motivações e expectativas dos alunos em relação à escola e aos cursos que frequentam.
- ✓ Compreender as motivações dos professores para o exercício da sua profissão e para as suas práticas pedagógicas.
- ✓ Identificar as perceções dos professores relativamente à motivação dos seus alunos para a aprendizagem e para a frequência do ensino técnico-profissional.

3. Como é perspectivada pelos seus intervenientes (professores e alunos) a formação desenvolvida nesta escola?

Finalmente, para responder a esta questão definimos como objetivos os seguintes:

- ✓ Compreender a forma como os alunos encaram os processos de ensino e aprendizagem na escola.
- ✓ Compreender como os professores vivenciam a formação, identificando os constrangimentos, dificuldades, bem como potencialidades e facilidades por eles reportadas.
- ✓ Identificar o significado que os professores atribuem ao trabalho colaborativo na melhoria dos processos de ensino/aprendizagem.

Com este estudo, de natureza claramente exploratória, pretendemos contribuir para o conhecimento de uma problemática pouco estudada no contexto angolano: analisar como os processos formativos se desenvolvem numa escola do ensino técnico-profissional, no período pós-laboral, integrando a compreensão das motivações de alunos e professores, assim como das práticas pedagógicas reportadas por estes.

4.2. Caracterização metodológica da investigação

Partindo conscientes de que a nossa pesquisa não passa por testar hipóteses, mas construir conhecimento a partir das perspetivas dos alunos e seus professores, primamos por um paradigma que se enquadra nesse propósito e por uma investigação qualitativa, não descartando alguns aspetos quantitativos.

Concordamos com Lourenço (2013), Coutinho (2016) e Amado (2017) quando se referem ao conceito de *paradigma* como um conjunto articulado de valores teóricos e regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico e que orienta o investigador quanto ao que é importante, razoável ou ideal fazer. Assim, adotamos o paradigma interpretativo (Amado, 2017; Coutinho, 2011), tendo em conta as especificidades do estudo e os objetivos traçados (ver acima). Assumimos, em especial, a perspetiva de Coutinho (2016), segundo a qual o paradigma interpretativo permite construir teorias que se adaptam a problemas e situações muito específicos e particulares, como é o caso do nosso objeto de análise.

Deste modo, situamos o nosso estudo no paradigma interpretativo na medida em que acreditamos que ele permite valorizar a explicação e compreensão holística das situações, e ainda, *“compreender a realidade tal como ela é, experienciada pelos sujeitos ou grupos a partir do que pensam e como agem (seus valores, representações, crenças, opiniões, atitudes, hábitos)”* (Martinho, 2007, p. 202). Por outro lado, com este paradigma, pretendemos *“penetrar no mundo pessoal do sujeito para poder saber as diversas situações e que significados tem para eles”* (Coutinho, 2016, p. 18), isto é, alunos e professores da 12.^a classe do período pós-laboral do ensino técnico-profissional do Instituto Politécnico 131 do Lubango.

Ademais, o paradigma interpretativo permite ao pesquisador encarar o contexto que trabalha através das perceções e experiências dos elementos nele envolvidos, o que facilita a construção de conhecimento baseando-se na experiência dos atores e na interação com o contexto (Thanh & Thanh, 2015). Assim, como referem Costa et al. (2015), assumir este paradigma implica ter consciência de que não existe neutralidade e

objetividade na construção do conhecimento: trata-se antes de aceitar que a investigação procede a uma construção subjetiva e relativa do mundo e, por isso, o investigador não pode negar que é enredado pela cultura do tempo e dos espaços em que vive. Este paradigma enquadra-se na investigação qualitativa (Amado, 2017; Coutinho, 2016; Pinto, 2012).

Em suma, tendo em conta os objetivos delineados e o nosso posicionamento metodológico acima explanado, a nossa investigação adota uma metodologia de cariz qualitativo na medida em que pretende privilegiar “*a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação*” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). Sem grandes preocupações de quantificação, esta metodologia é a que melhor se adapta à análise de opiniões, atitudes, perceções e motivações, tal como se pretende neste trabalho. Assim, através de instrumentos que convocamos, como o inquérito por questionário e a entrevista semiestruturada (ver à frente), é nossa intenção penetrar no mundo pessoal dos alunos e professores, compreendendo as suas motivações, expectativas e perceções sobre o ensino, a profissão e outros aspetos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem considerados relevantes face aos objetivos delineados.

De uma forma mais explícita, consideramos que o nosso estudo possui as características da investigação qualitativa apontadas por Bogdan e Biklen (1994), na medida em que: a fonte direta dos dados foi o ambiente natural, no nosso caso o período pós-laboral do ensino técnico-profissional do Instituto Politécnico 131, e os investigadores foram os principais agentes na sua recolha; os dados recolhidos são, essencialmente, de carácter descritivo, surgindo do contato direto dos investigadores com diferentes atores institucionais (alunos e professores); procedemos a uma análise, tendencialmente, indutiva destes dados, tendo-se os investigadores interessado, acima de tudo, por tentar compreender, por um lado, o significado que os alunos atribuem às escolhas da escola e do curso, suas motivações, perceções e expectativas relativamente à aprendizagem, e, por outro, as motivações dos professores para a profissão, suas perceções relativamente ao ensino técnico-profissional e aos seus alunos e a importância atribuída ao trabalho colaborativo na melhoria das aprendizagens nesse contexto.

4.2.1. Opção metodológica: estudo de caso

Como ficou claro pelas questões e objetivos da investigação que acima apresentamos, optámos por levar a cabo um estudo de caso com o ensino técnico-profissional no período pós-laboral no Instituto Politécnico 131 do Lubango, Angola, acreditando, com Cohen, Manion e Morrison (2007), que um caso pode ser construído por

crianças, por uma turma, uma escola, ou mesmo toda uma comunidade. Estamos conscientes de que as características que melhor definem um estudo de caso são, por um lado, a focagem dos fenómenos a estudar dentro de um contexto (social, cultural, institucional, temporal, espacial e outros), e, por outro lado, o objetivo de explicar/compreender o que lhe é específico e, de algum modo, determinado por esse mesmo contexto (Amado, 2017; Pinto, 2012). De um modo mais detalhado, o estudo de caso é um método investigativo que se focaliza num determinado fenómeno devidamente delimitado e contextualizado em situações reais, procurando chegar à sua compreensão aprofundada com base numa perspetiva holística que permite *“identificar, caraterizar e interpretar dentro de um campo das responsabilidades, todas as relações possíveis entre o fenómeno e a realidade em que se integra”* (Basílio, 2017, p. 232). Nas palavras de Yin (2009, p. 39), este tipo de estudo pode ser definido como uma *“investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes”*.

O estudo de caso é utilizado há bastante tempo em diferentes áreas do conhecimento. Referimo-nos, concretamente, às áreas da antropologia, medicina, psicologia, direito, entre outras (André, 2008). Na educação, aparece como método investigativo nas décadas de 1960 e 1970, com um pendor essencialmente descritivo.

André (2008) considera que o estudo de caso é uma forma particular de pesquisa em que se valoriza o objeto escolhido para ser estudado. Por isso, é importante compreender que ao ser desenvolvido um estudo de caso, à medida que o trabalho vai decorrendo o investigador vai igualmente aprendendo sobre a situação. Essa aprendizagem constitui um dos elementos importantes no processo investigativo e que pressupõe que o investigador conheça com profundidade o problema em análise. Continuando, André (2008, pp. 17–18) salienta que o estudo de caso qualitativo possui quatro características fundamentais:

- 1- *Particularidade*: o estudo de caso focaliza uma situação, um programa, um fenómeno particular.
- 2- *Descritivo*: o produto final de um estudo de caso é uma descrição densa dos fenómenos em estudo.
- 3- *Heurístico*: os estudos de caso iluminam a compreensão do leitor sobre o fenómeno em estudo.

- 4- *Indução*: os estudos de casos baseiam-se nas logicas indutivas, ou seja, na descoberta de novas relações e conceitos, na compreensão mais do que na verificação das hipóteses.

Desta forma, podemos compreender que o estudo de caso é sempre de natureza holística, levando o investigador a recorrer a diferentes fontes de evidência (Amado, 2013) e a um conjunto amplo e variado de técnicas de recolha de dados que favoreça uma melhor compreensão do caso em estudo. Assim, e nas palavras de Stake (2016, p. 24):

O verdadeiro objectivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização. Pegamos num caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase não por aquilo em que difere dos outros, mas pelo que é, pelo que faz. A ênfase é colocada na singularidade e isso implica o conhecimento de outros casos diferentes, mas a primeira ênfase é posta na compreensão do próprio caso.

Não pretendemos, por conseguinte, tornar generalizáveis os resultados do nosso estudo de caso a outros Institutos Politécnicos de Angola. Pretendemos sim, que o nosso estudo de caso interrogue e problematize a ação de um dado Instituto Politécnico (Instituto Politécnico 131 do Lubango) na maneira como o ensino é percecionado pelos seus intervenientes (professores e alunos), ou seja, os resultados obtidos no estudo de caso não podem ser extrapolados para outras realidades. Por essa razão, Yin (2009) aponta a não universalização ou não extrapolação dos resultados obtidos como uma limitação do estudo de caso.

Relativamente ao processo de recolha de dados, o estudo de caso permite aos investigadores empregarem várias técnicas, tais como análise documental, entrevista semiestruturada, inquérito por questionário, entre outras (Pardal & Lopes, 2011a).

Os estudos de caso assumem diferentes formas e finalidades (Amado, 2017; Stake, 2007). Assim, conforme os objetivos da investigação, o estudo de caso pode ser classificado em intrínseco, coletivo ou múltiplo e instrumental (Amado, 2017; Ventura, 2007). Segundo Amado (2017), o estudo de caso intrínseco acontece quando a pesquisa promovida por uma organização tem como objetivo fazer com que o investigador aprenda sobre o caso. Estuda-se o caso pelo valor que ele tem em si enquanto realidade única (por exemplo, avaliações de programas nas organizações educativas). O estudo de caso coletivo ou múltiplo é *“realizado em conformidade com objetivos que, em conjugação com a teoria de base e as questões de investigação, introduzem maior complexidade e maior validade ao estudo”* (Amado, 2017, p. 130).

O nosso estudo de caso é instrumental, atendendo às suas especificidades e aos nossos objetivos. O estudo de caso instrumental consiste em examinar uma questão restrita para se poder chegar a algo mais abrangente e compreensivo. É o ponto de partida

quando se pretende ampliar ou construir teorias sobre um conjunto de casos (Ventura, 2007). Neste âmbito, Mazzotti (2006) refere que o estudo de caso instrumental é um tipo de estudo em que se pretende compreender algo mais amplo, começando pelo mais restrito e sabendo desde logo que fenómenos de pouca proporção levam a compreender fenómenos de maior dimensão. Entendemos ainda que o estudo de caso instrumental se aplica em situações em que *“estamos perante um problema de investigação, uma perplexidade, uma necessidade de compreensão global, e sentimos que podemos alcançar um conhecimento mais aprofundado se estudamos o caso em particular”* (Amado, 2017, p. 129). Assim, queremos recordar que nesse tipo de estudo, pretende-se, acima de tudo, desenvolver duas dimensões concordantes e mutuamente implicadas: uma dimensão descritiva que permita apresentar um retrato fiel e completo do fenómeno observado; e uma dimensão heurística que visa apresentar instrumentos conceptuais capazes de conduzir a uma interpretação mais profunda dessa mesma descrição, potenciando uma melhor compreensão do fenómeno em questão.

Finalmente, dada a finalidade interpretativa do nosso estudo, devemos enfatizar que este não pretende nem confirmar ou infirmar, nem desenvolver qualquer hipótese preestabelecida, mas antes explorar, descrever e analisar a forma como o fenómeno se manifesta e o modo como circula no contexto em análise, assim como as suas possíveis consequências nas ações dos indivíduos.

4.2.2. O nosso caso: o ensino técnico-profissional no período pós-laboral no Instituto Politécnico 131 do Lubango – Angola

O ensino técnico-profissional no período pós-laboral no Instituto Politécnico 131 do Lubango - Angola foi escolhido como nosso objeto de estudo pelas seguintes razões: primeiro, por ser neste contexto que surgiu a motivação para a realização desta pesquisa; segundo, por trabalharmos nesse contexto; e terceiro porque, de antemão, sabíamos que teríamos apoio, quer seja dos professores, como da direção da escola para realizar a pesquisa. Assim, neste ponto, caracterizaremos o contexto e os participantes da investigação: escola, alunos e professores.

4.2.2.1. Escola: Instituto Politécnico 131

A informação que apresentamos para descrição do contexto foi, fundamentalmente, obtida por intermédio de relatos de professores antigos na escola e de um documento escrito a que tivemos acesso, cedido pelo Diretor Pedagógico, em formato *powerpoint*

(apresentado em anexo 6). Assim, queremos evidenciar que não encontramos na escola, na internet ou em outro lugar, documentos - como livros, decretos ou outros com informação concreta e disponível publicamente que pudesse ajudar a aprofundar este ponto.

O Instituto Politécnico 131 foi criado em 1978, ao abrigo do Despacho n.º 14/78, de março, do Gabinete do Ministro da Educação, e inserido no Diário da República n.º 65 - I série. Após cerca de 30 anos de funcionamento, foi reabilitado em 2009 e reinaugurado a 15 de novembro de 2010. Como consequência da reinauguração, foi aprovado um novo quadro orgânico no qual se criaram dois gabinetes: círculo de interesses e psicopedagógico. O primeiro está direcionado para eventos ligados a atividades recreativas dentro e fora da escola e o segundo tem como objetivo acompanhar o processo de aprendizagem e o comportamento dos alunos durante o ano letivo. Ainda, o gabinete psicopedagógico tem como função fomentar, junto dos alunos, o desenvolvimento de boas práticas de convivência, no recinto escolar e não só, através da organização de palestras para transmissão de valores às novas gerações.

No que diz respeito às dimensões físicas, a escola tem uma área de 45.293m² de parcela. É constituída por 33 salas de aulas, das quais 25 funcionam com 36 carteiras albergando 36 alunos, 8 laboratórios, dos quais 6 funcionam em perfeitas condições, 16 quartos de banhos, uma sala para professores, uma sala de reuniões, um refeitório, biblioteca, posto médico, cantina, 3 arrecadações, 16 gabinetes e um campo multiusos.

O Instituto Politécnico é uma escola pública onde são lecionadas as 7.^a, 8.^a e 9.^a classes (curso de auxiliar de contabilidade). Em relação a estas classes, nos últimos anos não têm tido candidatos. Por essa razão, os cursos auxiliares de contabilidade (7.^a, 8.^a e 9.^a classes) estão praticamente encerrados. Por outro lado, são lecionadas as 10.^a, 11.^a, 12.^a e 13.^a classes (curso médio técnico-profissional). De notar que a escola existe e foi criada com o objetivo de formar profissionais que possam dar resposta às necessidades do país e à evolução tecnológica (para um enquadramento, ver capítulo 1).

No que diz respeito à hierarquia, o Instituto é constituído por um Diretor geral, dois subdiretores (Pedagógico e Administrativo), um chefe de secretaria, uma funcionária administrativa, um chefe de secretaria pedagógica e seis coordenadores de cursos. A nomeação do diretor geral e dos subdiretores pedagógico e administrativo é feita pelo diretor provincial da educação. Já os coordenadores de curso e o chefe da secretaria são indicados pelos diretores geral, pedagógico e administrativo.

À luz da Lei n.º 13/01 de 31/12 e do Decreto Executivo n.º 27/05 de 6/6/05, a instituição recebe alunos provenientes das escolas do 1.º ciclo do ensino secundário do Município do Lubango e de outros Município da província da Huila e do país em geral.

No Instituto Politécnico 131, são lecionados os seguintes cursos:

- Administração Pública
- Contabilidade e Gestão
- Informática de Gestão
- Estatística e Planeamento
- Hotelaria e Turismo (leccionado apenas no período da manhã e da tarde)
- Secretariado

Estes cursos visam formar profissionais nas áreas respetivas, ou seja, o curso de Secretariado, por exemplo, forma profissionais com nível médio para desempenhar funções de secretário/a numa empresa ou outro estabelecimento.

Os cursos profissionais foram aprovados pelo Ministério da Educação e a distribuição dos mesmos pelas províncias depende do mesmo Ministério, tendo em conta as necessidades levantadas e os recursos humanos existentes. Não encontramos nas nossas buscas nenhum documento oficial que sustente os critérios adotados pelo Ministério da Educação, além dos que referimos acima, na distribuição deste ou daquele curso pelas 18 províncias de Angola, o que de certo modo limita a nossa possibilidade de falar com propriedade sobre a implementação destes cursos. Contudo, reafirmamos o dito no primeiro capítulo: o ensino técnico-profissional assegura uma formação média técnica profissional dos indivíduos para a sua inserção no mercado de trabalho sem prejuízo de virem a prosseguir os estudos superiores (artigo 34, Lei n.º 17/16). Queremos, entretanto, realçar que os alunos, quando se matriculam nestas escolas, não têm qualquer orientação vocacional prévia, inscrevem-se para poder continuar os estudos, uma vez que para frequentar a 10.ª classe em qualquer escola profissional e não só, basta ter concluído a 9.ª classe.

Em relação à organização curricular, de acordo com o artigo n.º 21, Lei n.º 13/ 2001, os cursos de formação média técnica são organizados em 4 anos e estruturam-se da seguinte maneira:

- “a) uma componente de formação geral ou componente sociocultural;
- b) uma componente específica ou componente científica;
- c) formação técnica, tecnológica e prática ou artística”

Os planos de estudo e os programas das disciplinas são aprovados pelo Ministério da Educação conforme mencionado no artigo 9.º e 10.º do Decreto n.º 90/04, de 3 de dezembro. As disciplinas e os tempos variam de acordo com os cursos (ver em anexo 6).

De acordo com o Despacho n.º 283/05 de 10 de outubro de 2005, as escolas técnicas devem incluir a comunidade educativa no processo de aprendizagem. O despacho citado confere responsabilidade aos membros da comunidade educativa (pais, professores e alunos) na participação e gestão da própria escola (por exemplo: se na escola faltar carteira ou outro material para os alunos se sentarem, ou se algumas carteiras estiverem partidas, os encarregados e professores reúnem-se e contribuem com um valor monetário para a sua substituição) (artigos 3.º, 4.º, 5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 9.º do referido despacho).

4.2.2.2. Alunos: caraterização sociodemográfica

A caracterização dos participantes do estudo segue a ordem pela qual estes foram apresentados anteriormente, ou seja, primeiro os alunos, seguindo-se a caracterização dos docentes. A informação organizada que aqui apresentamos foi obtida a partir das respostas ao inquérito por questionário aplicado aos alunos, tratada pelo software SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*, versão 25), e da entrevista semiestruturada aplicada aos professores, tratada pelo software *Webqda*. Assim, apresentamos a seguir, com recurso a tabelas e gráficos, as principais caraterísticas dos alunos que participaram no nosso estudo.

Começando pelos dados pessoais, a tabela abaixo apresenta o universo e os participantes do estudo por curso.

Tabela 5. Universo e participantes do estudo por curso

Curso	Universo		Participantes		
	N	%	N	% Universo	% Participantes
Administração Pública	15	15,1	9	60	12.5
Contabilidade e Gestão	23	23,2	17	73,9	23.6
Estatística e Planeamento	22	22,2	15	68,1	20.8
Secretariado	39	39,3	31	79	43.1
Total	99	100	72		100

Assim, os participantes deste estudo são 72 alunos do 12.º ano de uma escola do ensino secundário técnico-profissional localizada no Lubango, Angola, do período pós-laboral. Foram inquiridos alunos dos cursos de Administração Pública (12,5%), Estatística e Planeamento (20,8%), Secretariado (43,1%) e Contabilidade e Gestão (23,6%).

A tabela que segue refere-se à idade e ao género destes alunos.

Tabela 6. Idade e género dos alunos

Idade		
	N	%
20-24	56	77.7
25-30	11	14
31-34	5	8.3
Total	72	100
Género		
	N	%
Masculino	52	72,2
Feminino	19	26,4
Não responde	1	1.4
Total	72	100

Como se verifica na tabela acima, a idade dos alunos varia entre os 20 e os 34 anos. Os resultados mostram que a faixa etária dos 20-24 anos é a mais representada, com 56 alunos (77,7%), seguindo-se a faixa etária dos 25-30 anos, com 11 alunos (15%) e, por último, a faixa dos 31-34 anos, com 5 alunos (8,3%). A média de idade dos alunos inquiridos é de 23,6 anos. Por outro lado, 52 alunos (72,2%) são do género masculino e 19 (26,4%) do género feminino.

A tabela abaixo apresenta os dados dos alunos relativamente ao meio de deslocação para a escola.

Tabela 7. Deslocação escola-casa

Meio de deslocação	N	%
A pé	63	87,5
Carro	4	5,6
Motorizada	5	6,9
Total	72	100,0

Verificamos que a maioria dos alunos inquiridos (63, 87,5%), faz o percurso casa-escola a pé. Um número mais reduzido utiliza um meio de transporte (carro e motorizada).

É igualmente a apresentada a seguir a tabela relativa ao estado civil dos alunos.

Tabela 8. Estado civil

Estado civil	N	%
Solteiro	64	88,9
Casado/ União de facto	8	11,1
Total	72	100,0

No que diz respeito ao estado civil (tabela 8), observa-se uma esmagadora maioria de alunos solteiros (64, 88,9%), e um número muito reduzido de casados/união de facto (8, 11,1%).

Incidindo agora nos dados familiares, a tabela abaixo refere-se ao nível de escolaridade do pai e da mãe dos alunos inquiridos.

Tabela 9. Nível de escolaridade pai e mãe

Nível de escolaridade do pai	N	%
Não sabe ler nem escrever	2	2,8
Saber ler/ escrever, sem grau de ensino	10	13,9
Primário (até 6ª classe)	20	27,8
Secundário I ciclo (até 9ª classe)	9	12,5
Secundário II ciclo (até 13.ª classe classe)	9	12,5
Licenciatura	9	12,5
Mestrado	2	2,8
Doutoramento	2	2,8
Sem resposta	9	12,5
Total	72	100,0
Nível de escolaridade da mãe	N	%
Não sabe ler nem escrever	12	16,7
Saber ler/ escrever, sem grau de ensino	17	23,6
Primário (até 6ª classe)	12	16,7
Secundário I ciclo (até 9ª classe)	13	18,1
Secundário II ciclo (até 13.ª classe classe)	11	15,3
Licenciatura	2	2,8
Sem resposta	5	6,9
Total	72	100,0

Como podemos verificar, os pais de 20 alunos (27,8%) são formados até à 6.ª classe, os de 6 (12,5%) são licenciados, havendo um número ínfimo de pais mestres (2,

2,8%) e de doutores (2, 2,8%). Relativamente ao nível de escolaridade das mães dos alunos inquiridos, os dados da mesma tabela indicam que 17 (23,6%) sabe ler e escrever, 13 (18,1%) tem formação até à 9.ª classe, 12 (16,7%) tem ensino primário e 12 (16,7%) não sabe ler nem escrever.

No que toca à profissão dos pais e mães dos alunos inquiridos, as duas tabelas abaixo apresentam a informação compilada.

Tabela 10. Profissão do pai

Profissão do pai	N	%
Alfaiate	1	1,4
Camionista	2	2,8
Camponês	8	11
Canalizador	1	1,4
Carpinteiro	1	1,4
Comerciante	5	6,9
Fazendeiro	1	1,4
Fiscal	1	1,4
Inspetor	1	1,4
Mecânico	2	2,8
Militar	12	16,7
Motorista	7	9,7
Operário	1	1,4
Pedreiro	2	2,8
Polícia	3	4,2
Professor	6	8,3
Segurança	6	8,3
Técnico de máquinas	1	1,4
Sem resposta	11	15
Total	72	100,0

No que concerne à atividade profissional dos pais, a maioria (12, 16,7%) é militar, 8 (11,1%), são camponeses e 7 (9,7%) motoristas, para além de outras profissões com menor frequência.

Relativamente à profissão das mães, os resultados (Tabela 11) mostram que 21 (29,2%) são comerciantes, 13 (18,1%) são domésticas e 12 (16,7%) camponesas.

Tabela 11. Profissão da mãe

Profissão da mãe	N	%
Agricultura	1	1,4
Balconista	1	1,4
Bancária	1	1,4
Camponesa	12	16,7
Comerciante	21	29,2
Contabilista	1	1,4
Cozinheira	1	1,4
Doméstica	13	18,1
Enfermeira	2	2,8
Fazendeira	1	1,4
Gestora	1	1,4
Militar	1	1,4
Professora	4	5,6
Secretária	4	5,6
Sem resposta	8	11,1
Total	72	100,0

Sumariando e sublinhando os aspetos que mais sobressaem desta caracterização sociodemográfica dos alunos do nosso estudo, pode-se inferir que mais de metade é do sexo masculino, facto que pode justificar-se por duas razões: a primeira tem a ver com a falta de segurança no período pós-laboral. Com efeito, considerando que a larga maioria dos alunos vai para a escola a pé e que muitas ruas são escuras, há uma probabilidade muito grande de serem assaltados por falta de segurança, e possivelmente por esse facto constata-se mais rapazes do que raparigas a estudar neste período. A segunda possível

razão tem a ver com a percepção social sobre a especificidade e natureza dos cursos técnicos, em particular os lecionados nesta escola. Tendo em conta o conhecimento que temos do contexto, alguns cursos são muitas vezes associados aos rapazes, como é o caso de Informática, Contabilidade ou Estatística e Planeamento. Ainda, constatamos que a maioria dos alunos está entre os 20 e 24 anos de idade, assim sendo, podemos presumir que muitos destes não tiveram oportunidade de serem colocados nos períodos da manhã ou tarde. Essa situação parece fazer sentido na medida em que, ao olharmos para as profissões dos pais e para o seu nível de formação, podemos concluir que se trata de famílias com um nível socioeconómico baixo.

4.2.2.3. Professores: caracterização sociodemográfica

Neste ponto, pretendemos apresentar os dados relativos à caracterização sociodemográfica dos dez professores participantes do nosso estudo.

A idade e o género dos professores entrevistados encontram-se sistematizados na tabela abaixo.

Tabela 12. Idade e género dos professores

Idade		
	N	%
27-37	5	50
38-47	2	20
48-55	3	30
Total	10	100
Género		
	N	%
Masculino	9	90
Feminino	1	10
Total	10	100

Os dados da tabela mostram que dos 10 professores inquiridos, 5 (50%) têm idades compreendidas entre os 27 e 37 anos, 2 (20%), entre 38 e 47 anos e 3 (30%) entre os 48 a 55 anos de idade. Por outro lado, relativamente ao género, 9 (90%) são masculinos e 1 (10%) feminino.

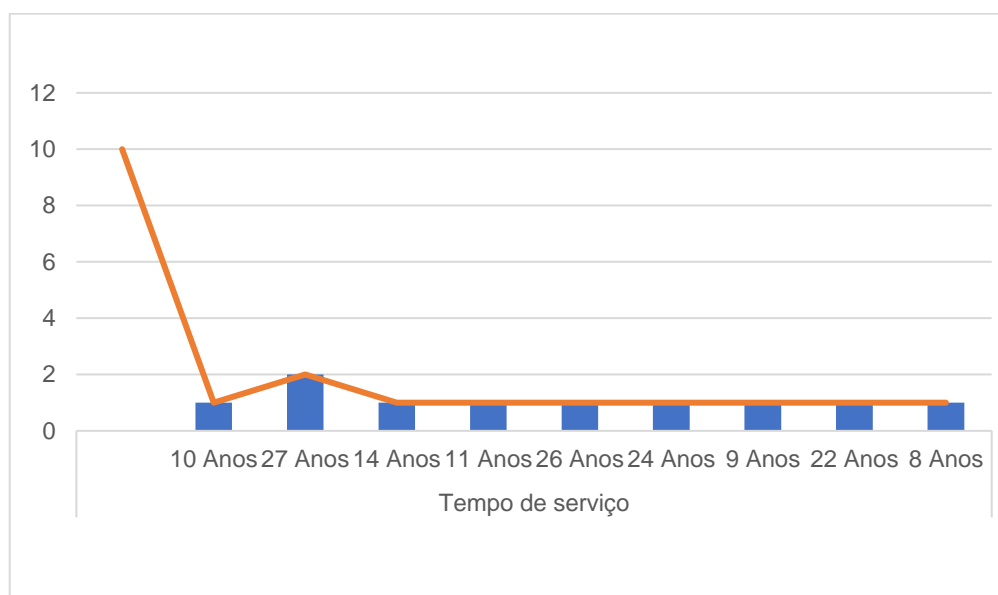
A tabela abaixo apresenta os dados relativos ao nível de escolaridade destes professores, permitindo verificar que 7 (70%) são licenciados e 3 (30%) são mestres.

Tabela 13. Nível de escolaridade dos professores

Nível de escolaridade dos professores		
	N	%
Licenciados	7	70
Mestres	3	30
Total	10	100

O gráfico abaixo indica o tempo de serviço dos professores inquiridos, mostrando que os anos de trabalho variam entre os 8 a 27 anos, sendo que o tempo máximo de serviço é 27 anos. Dois professores trabalham há 27 anos, e para os restantes 8 o tempo de serviço varia entre os 8 e 22 anos.

Gráfico1. Tempo de serviço dos professores



Em suma, a caracterização sociodemográfica e em termos do percurso escolar e profissional feita aos 10 professores entrevistados permite verificar que estes possuem formação na área e bastante tempo de serviço, o que lhes pode conceder conhecimento e experiência para desempenhar com alguma segurança a sua atividade docente e buscar estratégias para superar as dificuldades que vão surgindo ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

4.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados: construção, validação e aplicação

4.3.1. Inquérito por questionário

Muitos investigadores recorrem ao inquérito por questionário enquanto instrumento de recolha de dados por permitir aceder a diferentes dimensões de informação. A nossa escolha por esta técnica está vinculada às suas particularidades como, por exemplo, garantir o anonimato, obter respostas sem que os participantes sejam influenciados pelo investigador e possibilitar a aplicação a diferentes sujeitos em simultâneo. Essas condições são consideradas fundamentais para o nosso estudo.

Por outro lado, considerando a importância que os intervenientes (professores e investigador) atribuem às motivações, perceções e outros elementos relacionados com os alunos, e que direta ou indiretamente influenciam o processo de ensino e aprendizagem, esta técnica ajuda-nos a compreender opiniões, sentimentos, valores ou outras informações pertinentes (Coutinho, 2016). O inquérito por questionário permite, pois, aceder a um conjunto de dados sobre o indivíduo (Gonçalves, 2004).

Para a construção do inquérito por questionário partimos da seguinte constatação, colocada por Hill e Hill (1998, p. 2):

“é fácil elaborar um questionário, mas não é fácil elaborar um bom questionário. Para escrever um bom questionário é importante perceber que o processo a seguir é um processo de construção semelhante ao da construção de uma casa em tijolo ou de pedra”.

Consciente das dificuldades a enfrentar, compreendemos desde o começo que a construção de um inquérito por questionário não passa pela simples elaboração de um conjunto de perguntas relacionadas com um tema em estudo. É uma técnica que possibilita ao investigador recolher um conjunto de dados estruturados, a partir de uma sequência de questões que são colocadas ao inquirido, tendo em conta os objetivos de investigação (Ampundia de Haro et al., 2016). Um inquérito por questionário bem construído permite identificar opiniões, conceções, perceções, avaliações sobre os fatos internos ou externos à pessoa (Hill & Hill, 1998; Gonçalves, 2004).

Ainda como nos referíamos anteriormente, para Hill e Hill (1998), a construção de um inquérito por questionário é semelhante ao processo de construção de uma casa. Para compreendemos melhor a ideia dos autores, apresentamos, no quadro abaixo, os passos necessários para a sua construção.

Quadro 2. Comparação da construção de uma casa e de um inquérito por questionário

Casa		Inquérito
1	Terreno	Área geral de investigação
2	Fundações	Objetivos da investigação
3	Fundações	Hipótese de investigação e métodos para analisar dados
4	Piso	Seções do questionário
5	Telha	Perguntas do questionário

Fonte: (Hill & Hill, 1998, p. 2)

Por outras palavras, é necessário ter presente um conjunto de elementos desde os mais básicos aos mais complexos. No nosso estudo, após termos identificado a área de investigação, definimos três objetivos principais para o inquérito por questionário:

- i) identificar os fatores determinantes para a motivação dos alunos relativamente à formação no âmbito do ensino técnico-profissional (pós-laboral);
- ii) identificar as expectativas e aspirações dos alunos relativamente à formação esperada (início do curso);
- iii) identificar as perceções dos alunos relativamente à formação que frequentam (durante o curso).

No nosso inquérito por questionário, para a elaboração das questões começámos por caracterizar socio-demograficamente o público-alvo: género, idade, estado civil, situação perante o trabalho, profissão, local de residência, nível de escolaridade dos pais, percurso escolar. A população-alvo do estudo e, portanto, os respondentes ao inquérito questionário são os alunos de todos os cursos matriculados na 12^a classe em regime pós-laboral, que caracterizaremos mais aprofundadamente à frente (para uma caracterização inicial, ver atrás).

Tendo em vista a exequibilidade do projeto, considerámos que devíamos trabalhar com todos os alunos da 12.^a classe do período pós-laboral, num total de 81 alunos dos cursos de Administração Pública, Informática, Contabilidade e Gestão, Estatística e Planeamento e Secretariado do Instituto Politécnico 131 do Lubango, conscientes de que a qualidade, veracidade e fidelidade da informação não passa por ter números elevados de indivíduos no estudo, mas por ter um grupo de participantes homogéneo que forneça a informação necessária (Pardal & Lopes, 2011a). Os cursos acima referidos foram selecionados pelas seguintes razões: i) por serem os únicos existente no período pós-laboral, ii) por sermos professor dos mesmos e iii) porque queríamos trabalhar com todos os professores que passam por esses cursos. Os alunos do curso de Informática foram excluídos, uma vez que este curso foi selecionado para o estudo piloto na fase de validação do questionário, reduzindo o número de participantes para 72 alunos.

Queremos, entretanto, salientar que a construção do inquérito por questionário foi feita baseando-se em diversos modelos de instrumentos de recolha de dados utilizados no ensino técnico-profissional e no ensino secundário (Delgado, 2014; Jacob, 2012; Leal, 2007; Mendes, 2009). Tivemos sempre como referência autores como Hill e Hill (1998).

Relativamente à tipologia das questões apresentadas no inquérito por questionário, optamos por um questionário com questões fechadas, mistas e questões abertas, tendo em conta os nossos objetivos traçados. Questões fechadas são aquelas em que o aluno seleciona uma ou diversas alternativas de entre um conjunto de alternativas pré-definidas. Nessas questões, o aluno não escreve nada por extenso. A esse respeito, Marconi e Lakatos (2003, p. 204) referem que as questões fechadas são *“aquelas em que o informante escolhe sua resposta entre duas opções: sim ou não”*.

As questões de múltipla escolha são aquelas em que se coloca à disposição do inquirido um conjunto de opções entre uma lista (Hill & Hill, 1998). As questões abertas são de natureza exploratória, permitem que o aluno dê a sua opinião sem induzir a sua resposta com opções pré-estabelecidas (Marconi & Lakatos, 2003). As escalas do questionário são de 1 a 6, sendo 1 o valor mínimo atribuído ao item e 6 o valor máximo.

Apresentamos no quadro abaixo, de uma forma organizada, as diferentes dimensões do inquérito por questionário, com indicação das secções (bloco de perguntas), objetivos e respetivos indicadores e questões. De referir que o instrumento, na sua versão final que foi aplicada aos alunos, se encontra em anexo (ver anexo 1).

Quadro 3 - Estrutura e objetivos do questionário, com respetivos indicadores

Objetivos do inquérito por questionário	Indicadores	Questões
<p>Caraterizar socio demograficamente o público-alvo: género, idade, estado civil, situação profissional, profissão, local de residência, nível de escolaridade dos pais.</p>	<p>Género: masculino ou feminino</p> <p>Idade: que completam até 31 de dezembro de 2018</p> <p>Estado civil: solteiro, casado(a), união de facto, divorciado, viúvo</p> <p>Situação no trabalho: situação laboral, profissão</p> <p>Situação económica: dependência da família</p> <p>Escolaridade dos pais: nível de formação, profissão, posição ocupada</p> <p>Residência: bairro, distância residência escola, formas de realização do percurso residência/ escola</p>	<p>Caracterização sociodemográfica: questões 1 a 9</p>
<p>Caracterizar o percurso escolar</p>	<p>Percurso escolar: reprovações, interrupção nos estudos, regresso aos estudos, tempo que ficou parado(a)</p>	<p>Dados familiares: questões 10 a 15</p> <p>Caracterização do percurso escolar: questões 16 a 23</p>

<p>Identificar os fatores determinantes para a motivação dos alunos relativamente à formação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Identificar os fatores determinantes para a escolha do curso (pessoais); 2- Compreender a eventual influência na escolha do curso das pessoas marcantes na sua vida (família e amigos); 3- Compreender a influência da escola na escolha do curso e do percurso escolar; 4- Compreender a influência da condição económica na escolha e permanência no curso. 	<p>Fatores pessoais (motivação intrínseca): gosto pelo curso, vocação, situação profissional do próprio; percurso escolar nesta escola</p> <p>Fatores extrínsecos: influência de grupos de pertença (amigos e família)</p> <p>Escola: empregabilidade e prestígio do curso/escola/ensino técnico profissional</p> <p>Condição económica: situação profissional do próprio e dos pais/cônjuge/família alargada</p>	<p>Questões 24 e 25</p>
<p>Identificar as expectativas e aspirações dos alunos relativamente à formação esperada (início do curso):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Identificar as expectativas no início da sua formação relativamente ao curso (conteúdos lecionados, aspetos pedagógicos, ambiente escolar, grau de facilidade/dificuldade); 2- Analisar as expectativas enquadradas nos seus projetos para o futuro; 3- Identificar e analisar as aspirações dos estudantes relativamente ao seu futuro profissional. 	<p>Expectativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relativamente ao curso: imagem do curso antes de o frequentar; tipo de conteúdos (matérias); tipo de ensino (teórico/prático); tipo de ambiente esperado; grau de dificuldade das disciplinas. - Relação das aprendizagens com o percurso profissional pretendido. <p>Aspirações: profissão desejada (motivos), perspetivas sobre a possibilidade de a vir a ter.</p>	<p>Questões 26, 27, 31, 32 e 33</p>
<p>Identificar as perceções dos alunos relativamente à formação que frequentam (durante o curso):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Identificar as perceções dos alunos relativamente ao seu 	<p>Desenvolvimento e gestão do currículo: componente teórico/prática; tipos de aulas/estratégias pedagógicas;</p>	<p>Questões 28, 29, 30</p>

curso em termos de: desenvolvimento e gestão do currículo;	relacionamento professor aluno e aluno/aluno; tipo de avaliação; horários.	
2- Identificar fatores que facilitam ou dificultam as aprendizagens e o cumprimento de atividades/ tarefas; 3- Identificar a importância atribuída aos conteúdos relativamente à profissão exercida ou pretendida.	Fatores que facilitam ou dificultam aprendizagem: - Pessoais: situação profissional, situação familiar - Organização escolar: horários, dimensão das turmas, condições físicas (energia, qualidade das instalações, equipamento) - Professores: relação com os alunos, tipo de lecionação, tipo de avaliação - Desenvolvimento e gestão do currículo	

Após a definição dos objetivos, com respetivos indicadores, e a elaboração das questões, tendo em vista a construção do inquérito por questionário, passámos para a fase de validação do instrumento. Concordamos com a citação abaixo em que os autores salientam que:

“a exigência de precisão conduz à necessidade de testar o questionário antes da sua administração. Para nos assegurarmos da qualidade das perguntas e da razoabilidade da sua ordenação e para que as respostas tenham possibilidade de corresponder à informação pretendida, torna-se necessário aplicar o questionário a uma amostra reduzida. Esta, em termos de estrutura, deve ser homóloga da amostra destinada ao estudo.” (Pardal & Lopes, 2011a, p. 56).

Subscrevendo este pensamento, partimos, pois, para o processo de validação. A validação do inquérito por questionário foi efetuada em dois momentos. No primeiro momento, o instrumento de recolha e respetivos indicadores foram enviado para dois especialistas, solicitando que fossem analisados aspetos como: a clareza das questões, a sua relevância e a sua articulação com os objetivos investigativos, a omissão de questões com pertinência para o estudo e os indicadores definidos. Ambos os especialistas são professores universitários do mesmo país. Todo o processo foi feito via e-mail.

Num prazo de aproximadamente 3 semanas recebemos as respostas dos especialistas pela mesma via. No geral, ambos concordaram com a adequação das questões e objetivos previstos para o questionário. Consideraram ainda que a sua elaboração demonstrava cuidado e rigor. Um dos especialistas (designado por elemento M) fez as seguintes sugestões de alteração:

a) acrescentar uma questão relacionada com a distância (e respetivo tempo) entre a casa do aluno e a escola;

b) acrescentar nas tabelas um item com a designação *qual* para que os alunos possam indicar uma alternativa, caso as existentes no inquérito não correspondam com aquelas com as quais se identificam;

c) alterar a escala das tabelas, ou seja, na primeira versão do questionário, as questões apresentavam uma escala de 1 a 5. A sugestão do especialista M foi mudar essa escala para uma outra incluindo 6 níveis. O objetivo para a alteração da escala, segundo o especialista M, seria impedir que os alunos não assinalassem uma zona neutra (representada pela posição 3, numa escala de 1 a 5).

O segundo especialista (que denominamos de especialista P) sugeriu o seguinte:

a) uso de uma grelha de profissões/ocupações mais abrangente, já que, na sua opinião, as alternativas colocadas na respetiva questão (14) não captavam toda a informação possível;

b) rever algumas questões de linguagem.

Com base nestas indicações, foram revistos todos os pontos sugeridos no sentido de os alterar. Com as alterações feitas a partir das sugestões dos especialistas, obtivemos a segunda versão do inquérito por questionário.

Com esta segunda versão, partimos para a etapa seguinte, realizando um estudo piloto no Instituto Politécnico 131 do Lubango. De realçar que foi sempre propósito nesta pesquisa trabalhar com todos os alunos da 12.^a classe dos cinco cursos existentes no período pós-laboral deste Instituto. Desse modo, com ajuda do Diretor Pedagógico e de outros professores deste período, fomos informados em relação ao número de alunos por cada curso. A partir desta informação, selecionamos o curso de Informática para o estudo piloto, pelas seguintes razões:

- i) por ser um curso com apenas 9 alunos no começo do ano;
- ii) por ter dois alunos que faltavam constantemente;

Tendo em conta esses aspetos e considerando que, de entre os cursos da 12.^a classe do período-pós-laboral, este era o que menos alunos tinha, selecionamos para o

estudo piloto o curso de Informática, o qual, posteriormente, seria retirado dos participantes do estudo

Assim, enviamos por e-mail, para posterior impressão no local, a segunda versão do inquérito por questionário para o contexto do estudo (Angola), e solicitamos a um professor nosso próximo e ao coordenador de turno do período pós-laboral que o pudessem aplicar já que, nessa época, nos encontrávamos em Portugal. Instruímos esses professores sobre a postura que deviam ter durante esse processo e ainda pedimos que fizessem anotações de todas as questões levantadas pelos alunos e que gravassem em áudio todo o processo para que pudéssemos ter acesso a informação direta. Neste estudo participaram 7 alunos, pois dois estavam ausentes.

Num prazo de 5 dias recebemos a resposta, pela mesma via do envio. De referir que a gravação áudio não funcionou e que os professores que apoiaram este processo não nos entregaram qualquer nota, pelo que apenas tivemos acesso às dificuldades dos alunos no preenchimento do questionário através das anotações que eles próprios neles fizeram e das respostas dadas. Estas dificuldades estão essencialmente ligadas com a compreensão da linguagem. Assim, as únicas alterações que foram feitas depois do estudo piloto incidiram nas instruções. Exemplificando, a palavra “item” foi substituída por “alínea”. Alguns verbos foram alterados e as instruções explicitadas de outro modo. Concretizando, a pergunta 23 na versão II estava elaborada da seguinte forma: *“assinale com X o grau de importância de cada um dos seguintes fatores para se ter matriculado nesta escola (numa escala de 1 a 6, em que 1 significa nada importante e 6 muito importante)”*. Na reformulação, a questão passou a ter a seguinte enunciação: *“indique o grau de importância que cada um dos seguintes fatores teve para se ter matriculado nesta escola (assinale todas as alíneas com X, numa escala de 1 a 6 em que 1 significa nada importante e 6 muito importante)”*.

Em suma, as alterações feitas após o estudo piloto foram fundamentalmente na vertente da linguagem das instruções, tendo em conta as anotações e respostas dos próprios alunos. Feita as alterações referidas, obtivemos a terceira versão (versão final) do questionário (anexo 1) e passamos para a fase da sua aplicação.

Aplicação do inquérito por questionário

Com Hill e Hill (1998), entendemos que uma das principais vantagens do questionário é a espontaneidade na recolha de dados. Assim, terminada a fase da construção e validação, partimos para a aplicação do inquérito por questionário. Esta

aplicação foi feita em dois momentos, por problemas ocorridos na primeira aplicação, que de seguida se relatam.

Assim, no primeiro momento, e na medida em que nos encontrávamos ainda em Portugal, enviamos o instrumento de recolha por e-mail para um professor nosso colega que trabalha na instituição na qual o estudo foi realizado, pedindo-lhe para o aplicar aos alunos da 12.^a classe dos cursos de Administração Pública, Secretariado, Estatística e Planeamento e Contabilidade e Gestão, num total de 99 alunos. Instruímos o professor solicitado via telefone sobre como deveria proceder durante o momento da entrega e aplicação. Esse processo aconteceu em julho de 2018.

Após aproximadamente 30 dias, recebemos, em mão, os inquéritos por questionário (50 preenchidos, ou seja, 50,5 % da amostra). Contudo, verificámos que alguns revelavam um preenchimento bastante incompleto e muitos ainda estavam completamente em branco. Verificámos ainda que os poucos inquéritos preenchidos apresentavam várias lacunas e imprecisões. Por exemplo, quando solicitados para assinalar um fator numa escala de 1 a 6, os alunos assinalavam todos as opções de resposta (1,2,3,4,5 e 6). Deste modo, invalidamos estes questionários. Como resultado, ficámos com apenas 9 questionários validados.

Conhecendo o contexto, acreditamos que os alunos não preencheram corretamente o inquérito primeiro, porque não estão habituados a essa prática e segundo, porque precisavam de uma explicação mais detalhada relativamente à maneira como este devia ser preenchido e um acompanhamento atento por parte da pessoa que o aplicou. De notar que mesma situação foi vivenciada por Breganha, Lopes e Costa (2018) no seu estudo intitulado *“Using students’ voice towards quality improvement of angolan secondary physic classes”*. As autoras referenciadas salientam, nesse estudo, que no contexto angolano, os alunos não estão habituado a expressarem as suas vozes através do inquérito por questionário.

Decidimos então, apesar de conhecermos as implicações que tal implicaria em termos de atraso no cronograma da investigação, anular este processo de aplicação e realizar um outro, gerido no local pelo próprio investigador. Assim, a segunda aplicação aconteceu com a presença do investigador no contexto da pesquisa em setembro de 2018. Para evitar o ocorrido no primeiro momento, ao entregarmos os inquéritos por questionário na sala de aula, demos aos alunos algumas informações adicionais, tais como que respondessem a todas as questões. Lemos ainda, integralmente, em voz alta, o inquérito por questionário e perguntamos se havia alguma dúvida em relação às perguntas e às

instruções. Ainda desenhamos uma tabela no quadro com a escala de 1 a 6 para mostrar como deviam assinalar as respostas.

Por último, na fase da entrega do questionário, confirmámos um por um se as questões estavam todas respondidas, e em algumas situações devolvemos o questionário, solicitando ao aluno que completasse algumas respostas.

O tempo que os alunos levaram para preencher o inquérito por questionário foi aproximadamente de 45 minutos para cada curso.

4.3.2. Entrevista

Para o processo de recolha de dados junto dos professores, optámos pela entrevista semiestruturada. A nossa escolha baseia-se nas potencialidades deste instrumento que permite, por um lado, orientar as questões a partir das intervenções do entrevistado, e por outro lado dá liberdade ao entrevistador para trocar a ordem das questões aproveitando sempre as deixas do entrevistado (Bardin, 2016). Ainda, a nossa opção por essa técnica é fundamentada em Amado (2017), quando se refere à importância da diversificação de técnicas na busca de dados. Para esse autor, a utilização de várias técnicas e instrumentos permite a triangulação de dados e torna o caso em estudo mais consistente. Ora, a verdade é que a entrevista permite obter informações que não estão em fontes documentais (Marconi & Lakatos, 2003).

A entrevista é considerada uma poderosa técnica de recolha de dados, permitindo a interação entre o entrevistador e o entrevistado, o que resulta na obtenção de informações importantes, as quais seriam impossíveis de obter através do inquérito por questionário, pela liberdade que o entrevistador tem em solicitar esclarecimento adicional da parte do entrevistado (Silverman, 2000). A entrevista semiestruturada permite, pois, obter informações mediante uma conversa com intencionalidade científica (Haro, Serafim, Cabral, Faria, Roque, Ramos, Carvalho, & Costa, 2016).

Conhecendo o contexto em que decorreu o nosso estudo, assim como os participantes, e considerando as dificuldades que vários investigadores reportam na busca de informação, considerámos a entrevista semiestruturada como sendo apropriada na obtenção das informações que pretendíamos em função dos nossos objetivos e questões de investigação.

Traçámos para a entrevista os seguintes objetivos específicos:

- i) identificar percepções dos professores relativamente ao ensino técnico-profissional (em termos de utilidade, função, eficácia);

ii) conhecer as motivações dos professores para o trabalho que realizam no âmbito do ensino técnico-profissional (gosto pela profissão e pelas disciplinas que leciona, razões, fatores);

iii) identificar as perceções dos professores relativamente às motivações, expectativas, facilidades, dificuldades sentidas pelos seus alunos relativamente à formação e ao processo de ensino-aprendizagem;

iv) compreender as facilidades e dificuldades que os professores sentem na sua prática pedagógica e as estratégias utilizadas para a melhorar;

v) caracterizar a cultura docente do ponto de vista do trabalho colaborativo;

vi) compreender as mais-valias que os professores atribuem à supervisão colaborativa ao nível da melhoria das práticas pedagógicas.

Nesta ordem de ideias, elaborámos um guião com cinco blocos, tal como sistematizado no quadro abaixo, que apresenta ainda os objetivos e respetivas questões para cada um dos blocos (ver Anexo 3 - Entrevista).

Quadro 4 - Estrutura e objetivos do guião de entrevista

Designação dos blocos	Objetivos	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição/de aprofundamento
I. Legitimação da entrevista e contextualização do estudo	Legitimar a entrevista. Contextualizar o estudo.	-Agradecer a disponibilidade; -Apresentar em linhas gerais os objetivos do estudo; -Garantir o caráter confidencial das informações; - Obter o consentimento informado; -Pedir autorização para gravar a entrevista em áudio, reiterando o anonimato e a exclusividade dos dados; - Informar que a transcrição da entrevista será disponibilizada para validação e a gravação destruída.	
II. Caracterização dos entrevistados	Caraterizar os professores socio demograficamente e em termos do percurso escolar e profissional.	Fale-me da sua formação académica e profissional, da sua experiência profissional enquanto professor e especificamente no ensino técnico-profissional?	Qual a sua idade? Qual a sua formação de base? Há quanto tempo é professor? Qual a sua experiência no âmbito do ensino técnico-profissional? E noutros tipos de ensino (básico, secundário, superior)? O que o levou a lecionar numa escola

			<p>do ensino técnico-profissional? E nesta escola? Leciona no período pós-laboral por escolha própria ou por indicação da direção da escola?</p> <p>Trabalha/trabalhou noutras escolas?</p> <p>Que unidades curriculares leciona aqui?</p> <p>Por que razões leciona estas unidades? Que outras unidades curriculares já lecionou?</p>
III. Percepções e motivações relativamente ao ensino técnico-profissional	Identificar percepções dos professores relativamente ao ensino técnico-profissional (utilidade, função, eficácia).	<p>O que pensa sobre o ensino técnico-profissional?</p> <p>Em sua opinião, qual a importância do ensino técnico-profissional para os sistemas económico e de emprego/trabalho e ainda para os alunos que o frequentam?</p> <p>Em que se diferencia este ensino do ensino secundário mais académico (Puniv)?</p>	<p>Acha importante o ensino técnico-profissional?</p> <p>Acha importante haver estes dois tipos de ensino (secundário geral/PUNIV e secundário técnico-profissional)? Que diferenças pensa que existem entre estes dois tipos de ensino?</p> <p>Que utilidade lhe confere?</p> <p>O que o país e a sociedade ganham com este tipo de ensino? O que os alunos ganham com ele?</p>
	Conhecer as motivações dos professores para o trabalho que realizam no âmbito do ensino técnico-profissional (gosto pela profissão e pelas disciplinas que leciona, razões/fatores).	<p>- O que pensa sobre a sua profissão?</p> <p>- Sente-se motivado para a profissão? O que o motiva/não motiva na profissão que exerce e porquê?</p> <p>- Sente-se motivado para o ensino técnico-profissional? E para as disciplinas que leciona? Porquê?</p>	<p>- Gosta de ser professor? Porquê?</p> <p>- Desde sempre desejou ser professor? Porquê?</p> <p>- Gostaria de ter outra profissão? Então porque tem esta profissão?</p> <p>- Gosta de ser professor deste tipo de ensino? Se já lecionou noutros tipos de ensino, para o/s qual(is) se sente mais motivado?</p> <p>- Como se sente nas disciplinas que leciona? São as suas disciplinas preferidas? Sente que tem a formação adequada para lecionar essas disciplinas (disciplinas relacionadas com a formação inicial)?</p>
IV. Percepção em relação aos alunos: motivações; expectativas;	Identificar as percepções dos professores relativamente às motivações, expectativas, facilidades e dificuldades sentidas pelos seus alunos no		<p>Como descreve os seus alunos em termos de interesses?</p> <p>Como reagem nas aulas? Participam?</p> <p>Falam quando são chamados?</p>

facilidades e dificuldades	que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem.	<p>Fale sobre os seus alunos em termos do processo de ensino/aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - como os descreveria? - fale sobre as suas expectativas e motivações: o que pretendem com o curso? quais as suas motivações? - fale sobre as suas facilidades nas aprendizagens; fale sobre as suas dificuldades. 	<p>Os seus alunos interagem durante as aulas? Conversam entre si, interagem consigo?</p> <p>E relativamente ao estudo: como estudam, onde, com que recursos, com que frequência/tempo disponibilizado, com que resultados? Possuem a preparação de base para os cursos que frequentam? Sente que os seus alunos estão preparados para compreender os conteúdos que leciona?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estão motivados para as aprendizagens? - Estão motivados para os conteúdos? - Estão motivados para o curso? - A que razões atribui a sua motivação/ falta de motivação (por exemplo: estão motivados para obter um emprego, uma melhoria de salário, um cargo de chefia; prosseguir com estudos; um certificado; passar de classe). - Expectativas: o que alunos procuram nesta escola (exemplo: prestígio)? Que objetivos pensa que eles têm para frequentar estes cursos? <p>Pode descrever as principais facilidades e dificuldades que seus alunos sentem/apresentam nas aulas?</p>
V. Facilidades e dificuldades nas práticas pedagógicas e estratégias de melhoria	Compreender as facilidades e dificuldades que os professores sentem nas suas práticas pedagógicas.	<p>Sente-se globalmente satisfeito com as suas práticas pedagógicas? Fale um pouco sobre isto. Quais são os aspetos mais positivos das suas práticas pedagógicas? Fale um pouco sobre isto. Pode descrever uma prática pedagógica de sucesso?</p>	<p>Sente-se satisfeito com</p> <ul style="list-style-type: none"> - planificação: prepara/planifica as suas aulas? E como costuma fazer essa planificação? <p>Tem-se deparado com algumas dificuldades na preparação/planificação das suas aulas? De que tipo? Se sim, como tem procurado superar essas dificuldades?</p>

	Identificar as estratégias utilizadas para as melhorar.	<p>E as maiores dificuldades? A que se devem essas dificuldades? Que consequências têm?</p> <p>Como procura melhorar as suas práticas pedagógicas e ultrapassar as dificuldades que referiu?</p> <p>Essas estratégias têm resultado? Tem feito algum tipo de avaliação delas, com outros colegas, ou sozinho? Fale um pouco sobre isso.</p>	<p>- conteúdos: o que pensa sobre os conteúdos que leciona? São adaptados aos cursos e aos alunos?</p> <p>- relação dos alunos com os conteúdos: os alunos manifestam interesse pelos conteúdos? E pelas aprendizagens?</p> <p>- estratégias pedagógicas (ensino-aprendizagem-avaliação): descreva as estratégias que adota. Parecem-lhe adequadas? Porquê? Como faz a avaliação das aprendizagens? Os recursos que a escola disponibiliza aos professores são adequados e suficientes? (material, equipamento das salas, energia, espaços de trabalho).</p> <p>- os tempos letivos das suas disciplinas são adequados?</p> <p>Que estratégias adota nas suas práticas pedagógicas para superar as dificuldades que vai encontrando? Como são definidas essas estratégias? Tem algum tipo de apoios e de suporte para as definir e implementar? E como são avaliadas?</p>
	Caraterizar a cultura docente do ponto de vista do trabalho colaborativo.	Os professores trabalham uns com os outros, isto é, existe trabalho colaborativo nesta escola?	<p>Que tipo de trabalho colaborativo realiza?</p> <p>O que pensa sobre as reuniões pedagógicas? São úteis? ajudam-no no</p>

VI. Cultura colaborativa nas práticas pedagógicas	<p>Compreender as mais-valias que os professores atribuem à supervisão colaborativa ao nível da melhoria das suas práticas pedagógicas.</p>	<p>Pode descrever como ele é realizado, e a que níveis (onde, quando, por quem e com que objetivos)?</p> <p>O que pensa sobre este trabalho colaborativo? Como o avalia? Como pode ser melhorado?</p> <p>O que pensa sobre as potencialidades do trabalho colaborativo para a melhoria/qualidade das práticas pedagógicas?</p>	<p>seu trabalho? Pensa que deveria haver mais reuniões pedagógicas? Pensa que deveria haver outro tipo de reuniões/encontros entre os professores? Com que finalidade?</p> <p>À exceção das reuniões pedagógicas, costuma trabalhar em conjunto com colegas para outros fins (por exemplo, planificar aulas, pensar em estratégias e metodologias, construir materiais, construir testes e outros instrumentos de avaliação, discutir ideias, avaliar estratégias implementadas?) Como é feito esse trabalho (há alguém que toma iniciativa; há grupos que reúnem habitualmente...) e com que frequência? Onde se realiza?</p> <p>- (Se o entrevistado referir que existe trabalho colaborativo na escola ou fora dela) Pensa que o trabalho colaborativo que referiu tem efeitos positivos? Que efeitos são esses? Facilita o seu trabalho e dos seus colegas? Dificulta?</p> <p>- (Se não existe trabalho colaborativo) Pensa que o trabalho colaborativo poderia ser útil para os professores? Como e porquê?</p> <p>Que condições devem estar reunidas para que o trabalho colaborativo se possa realizar com qualidade? (vontade, mudança de hábitos de trabalho, espaços, horários)</p>
VII. Síntese e meta-reflexão sobre a entrevista	<p>Captar o sentido que o entrevistado dá à própria situação da entrevista.</p>		<p>Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?</p>

Após a elaboração do guião de entrevista, enviámo-lo para validação para um especialista. No geral, este especialista concordou com a adequação das questões e objetivos previstos. Por ter igualmente participado na validação do questionário aplicado aos alunos do nosso estudo, considerou positivo o facto de ver algumas perguntas no guião de entrevista que também tinham sido feitas aos alunos. Relativamente às sugestões, o especialista propôs alterações em algumas perguntas dos blocos II e III. Especificando, no bloco II, uma pergunta estava elaborada da seguinte forma: “fale-me um pouco de si, da sua formação e da sua experiência enquanto professor, especificamente no ensino técnico-profissional e nesta escola”; após proposta de reformulação por este especialista a questão passou a ser: “fale-me da sua formação, académica e profissional, da sua experiência profissional enquanto professor e especificamente no ensino técnico-profissional”. Do mesmo modo, uma pergunta no bloco III estava elaborada da seguinte forma: “o que pensa sobre o ensino técnico-profissional? Qual a sua função e utilidade? Como o compara com o ensino básico e secundário?” e o especialista propôs a seguinte reformulação: “em sua opinião, qual a importância do ensino técnico-profissional para a sociedade, especialmente para os sistemas económico e de emprego/trabalho e ainda para os alunos que o frequentam? Em que se diferencia este ensino do ensino secundário mais académico?”

Com as alterações feitas a partir das sugestões do especialista, obtivemos a versão final do Guião (apresentada no anexo 3) e com esta versão partimos para a sua aplicação, segundo o procedimento que de seguida se explicita.

Aplicação da entrevista

Para o nosso estudo, seleccionámos todos os professores da 12.^a classe do período pós-laboral, num total de 6 (seis), e convidámos ainda 3 (três) outros professores que lecionam neste tipo de ensino há muitos anos e com muita experiência de lecionação em outros períodos (manhã e tarde), transferidos para o período pós-laboral, uns por iniciativa própria e outros por orientação da escola, devido à falta de professores. Também convidámos o subdiretor Pedagógico da escola pela experiência que possui enquanto professor do período pós-laboral e, atualmente, a desempenhar o cargo de Subdiretor Pedagógico. Assim, entrevistámos um total de 10 indivíduos dos quais 7 são licenciados e 3 possuem o grau de mestre (ver acima, tabela 13).

Apesar de se apoiarem num guião previamente elaborado (ver acima), as entrevistas decorreram num ambiente muito semelhante ao de uma conversa informal, o

que exigiu da parte do investigador uma atenção redobrada no sentido de, em momentos oportunos, dirigir a discussão para o assunto em foco, em outros momentos insistir nas questões de modo a conseguir resposta e quebrar o silêncio, colocando muitas vezes questões adicionais que permitissem clarificar o assunto. Esta liberdade causou alteração nas questões em alguns momentos, mas nunca foi perdido o foco nos objetivos traçados.

De recordar que os professores foram contactados pelo investigador seis meses antes da entrevista para participarem no estudo. O segundo contato foi feito uma semana antes da realização da entrevista, e cada um escolheu o dia e o horário em que estava disponível para ser entrevistado. As entrevistas tiveram lugar na sala dos professores ou na sala de aulas enquanto os mesmos aplicavam provas aos alunos, por ser uma fase em que estava a terminar o trimestre. De notar que as salas de aulas são muito amplas e que, portanto, as entrevistas não prejudicaram as provas, já que entrevistador e entrevistado se colocaram afastados dos alunos. A entrevista ao Diretor Pedagógico realizou-se na sua casa, por se encontrar de férias naquela altura. A duração das entrevistas variou entre os 22 e 45 minutos. As entrevistas foram audiogravadas, transcritas na sua totalidade e, posteriormente, validadas pelos participantes. Importa sublinhar que a transcrição da entrevista é um processo importante no processo de investigação e não um mero detalhe situado entre a realização da entrevista e análise dos dados (Bazeley & Jackson, 2013). Este processo consiste na *“transformação de um discurso oral num texto escrito com significado, que possa ser analisado e que contenha as informações relevantes da entrevista”* (Azevedo et al., 2017, p. 159). De acordo com autores citados, a transcrição da entrevista pode ser naturalista e não naturalista. A transcrição naturalista é aquela que é feita de forma exata e minuciosa do que é dito e como é dito. Neste tipo de transcrição são valorizados conteúdos, linguagem não verbais, aspetos contextuais e de ligação entre o entrevistador e o entrevistado. A transcrição não naturalista centra-se no discurso verbal e durante a transcrição são omitidos elementos tais como gaguez, pausa, vocalizações não voluntárias de elementos entre outros, por isso, é considerada uma transcrição mais polida. Para o nosso estudo, e dado os seus objetivos e a técnica de análise selecionada (ver 4.4.), primámos por um processo de transcrição não naturalista, embora tenhamos incluído alguns elementos de ordem prosódica (como pausas e silêncios), pelo seu valor no processo de construção do sentido. Assim, durante a transcrição utilizamos alguns símbolos que traduzem pausas curtas, pausas longas, silêncio e repetição da frase. De sublinhar que estes símbolos se aplicam ao comportamento do entrevistador e do entrevistado. Assim, para pausas breves utilizamos /, para pausas longas //, para silêncio utilizamos <SIL>, para interrupção da conversa <IND> e como sinal de que o interlocutor

segue com o discurso, utilizamos uhm. Importa mencionar que durante a transcrição procurámos ser o mais possível fiel às falas dos entrevistados, mas sabemos que a transcrição é sempre uma mediação entre o dito e o reproduzido. O anexo 5 apresenta as convenções utilizadas durante a transcrição das entrevistas.

O processo de validação da transcrição aconteceu da seguinte maneira: contactamos por via telefone os professores entrevistados e em seguida fomos ter pessoalmente com cada um deles e entregamos-lhes, através de um dispositivo *pendrive*, a transcrição da entrevista em formato *word*, pedindo-lhes que a lessem e validassem. Depois de uma semana recebemos dos 10 professores as entrevistas validadas pela mesma via (*pendrive*). Todas as transcrições validadas se encontram em anexo (anexo 4).

Por último, apesar do reconhecimento que lhe é atribuído na busca de informações, importa salientar que a entrevista, enquanto técnica para recolha de dados, apresenta algumas fragilidades: a validade do discurso dos entrevistados, interferência do entrevistador nas respostas dos entrevistados e outras (Pinto, 2012). Na mesma linha de pensamento, Marconi e Lakatos (2003, pp. 191–192) salientam que uma das grandes limitações da entrevista se prende com o facto de o observado tender a criar impressões favoráveis ou desfavoráveis no observador.

Consciente destes riscos e das limitações da entrevista, procurámos, durante esse processo, não perder de vista as nossas questões e objetivos, bem como a finalidade do estudo.

4.4. Metodologia de análise dos dados

Neste ponto, explicitaremos a metodologia de análise dos dados recolhidos através do inquérito por questionário (análise descritiva) e da entrevista (análise de conteúdo, designadamente, construção e validação das categorias de análise).

4.4.1. Técnicas de análise estatística e de análise de conteúdo

Para análise dos dados do inquérito por questionário aplicado aos alunos, tivemos como suporte o pacote estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences, versão 25*), para todas as questões, por ser uma ferramenta comum e prática para análise de dados quantitativos, mobilizando técnicas estatísticas básicas e avançadas (Laureano & Botelho, 2017). O *software* é utilizado há muitos anos, por pesquisadores em várias áreas, nomeadamente em educação, e com propósito de fazer estatística descritiva e inferencial.

No nosso estudo, começámos por criar uma base de dados, onde foram introduzidas as variáveis: idade, género, estado civil, habilitações literárias, bairro de residência, distância entre a residência e a escola. Ainda foram introduzidas variáveis relacionadas com dados familiares, percurso escolar dos alunos, motivações e expectativas escolares, perceções relativas ao curso e aspirações profissionais. Após a construção desta base e inserção da informação, passámos para o processo de análise.

Tendo em conta que a abordagem da nossa investigação e os nossos objetivos investigativos se enquadram no paradigma interpretativo, adotámos a metodologia de análise de conteúdo para a entrevista feita aos professores, o que permitiu compreender como é percecionado o ensino técnico-profissional, as motivações dos professores para o trabalho, trabalho colaborativo e suas potencialidades e ainda como as opiniões dos professores convergem ou divergem em relação às dificuldades sentidas nas suas práticas e ao interesse dos alunos para com as aprendizagens.

A análise de conteúdo, segundo Pardal e Lopes (2011, p. 63):

“é um instrumento de análise das comunicações. Tem à sua disposição um conjunto variado de técnicas/ procedimentos adaptáveis e aplicáveis a um campo alargado de análise - no âmbito de diferentes linguagens, verbal e visual. Ou, ainda, se o estudo o necessitar, o analista poderá ir até mais longe—até aos registos sonoros.”

Concordamos com os autores quando referem que não existe uma única verdade ou uma forma única usada para se explorar e analisar os dados (Amado, 2013). Por isso, Coutinho (2016) considera a investigação como um processo que exige interpretar, convocando interpretações de interpretações. Amado (2017) salienta que o conceito de análise de conteúdo tem evoluído nos últimos anos, partindo de um sentido mais descritivo para um sentido mais interpretativo e inferencial. De facto, a análise de conteúdo permite interpretar os dados recolhidos, oferecendo potencialidades de inferência de conteúdo que são importantes para o nosso estudo.

A seleção desta técnica para análise dos nossos dados prende-se com as suas potencialidades, uma vez que este processo de análise, como referem Costa e Amado (2018, p. 7), é *“natural, espontâneo, que todos nós utilizamos quando sublinhamos ideias num texto e avançamos para organização e síntese, a fim de melhor as compreendermos e retermos”*.

Por outro lado, vimos nessa a técnica um suporte que permite obter conhecimentos de natureza histórica, sociológica, emocional, pedagógica, política, psicossocial, económica, educacional e outras (Pardal & Lopes, 2011), o que consideramos importante para a nossa pesquisa, recordando que é nosso propósito construir

conhecimento a partir da voz dos intervenientes (professores e alunos) e não testar qualquer hipótese.

Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo organiza-se em três polos cronológicos: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Segundo a autora, a pré-análise constitui a fase da organização da informação e tem como objetivo tornar operacionais as ideias. Esta fase possui três missões que são: a escolha de documentos a serem submetidos e analisados, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. Ainda na pré-análise, faz-se a leitura flutuante e a escolha de documentos. A etapa seguinte, exploração do material, consiste, fundamentalmente, em codificar, descodificar ou enumerar o material e, por isso, é considerada uma fase fatigante e longa (Bardin, 2016). Por fim, Bardin realça o tratamento dos dados obtidos e a interpretação como um processo de tratamento de material bruto para material significativo com inferências alcançadas que podem servir de base a outras análises.

Na mesma linha, Pardal e Soares (2011) referem que a análise de conteúdo obedece aos seguintes passos: a) leitura sincrética da comunicação; b) esboço de uma matriz para análise de conteúdo; c) definição de unidades de análise; d) preenchimento de matriz para análise de conteúdo; e) categorização das unidades de análise; f) descrição; interpretação e g) síntese interpretativa.

Para os autores supracitados, a leitura sincrética da comunicação consiste em ter o primeiro contato com os dados, permitindo ao pesquisador ter conhecimento do assunto ainda que seja vago, ou seja, é uma leitura global e flutuante dos documentos. O esboço de uma matriz para análise de conteúdo é o delineamento de uma matriz em que constam temas em conexão com os objetivos de análise. A definição de unidades de análise resulta numa leitura mais detalhada de modo a estruturar um conjunto de unidades de análise. O preenchimento da matriz para análise é o registo que se faz das unidades na matriz, estabelecendo as devidas conexões, nas quais são já constantes interpretações, o que de certo modo ajuda o pesquisador a reconstruir a versão final da matriz. A descrição é a redação do texto, baseando-se nos temas existentes na matriz que contempla a variedade de categorias, subcategorias e meta categorias. A interpretação consiste na realização de inferências por parte do pesquisador. Nesta fase, são captados os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado (Silva, Ivete, & Fossá, 2015). Por último, a síntese interpretativa é a redação de um texto de significados, resultando do processo de análise realizado.

Assim, partimos para o processo de análise seguindo os passos propostos pelos autores com o propósito de fazer “interpretação das interpretações” (Coutinho, 2016), utilizando o *software Webqda*.

O *software Webqda* foi concebido e desenvolvido por Souza, Costa, Moreira, Souza e Freitas em 2010, sendo assim por eles apresentado:

“É um software de análise de texto, vídeo, áudio e imagem que funciona num ambiente colaborativo e distribuído com base na internet. O webQDA procura suprir essa necessidade, principalmente porque os projetos de investigação são cada vez mais desenvolvidos no âmbito multidisciplinar e com o envolvimento de utilizadores dispersos geograficamente. Com o webQDA, tanto as fontes de dados como o sistema de indexação (categorias e suas definições), podem estar disponíveis online para todos os utilizadores a quem seja atribuído um acesso.” (Souza, Costa, Moreira, Souza, & Freitas, 2016, p. 5)

Segundo os autores, o *software* é útil para estudantes de mestrado, doutoramento e pós-graduados que desenvolvem análise qualitativa de dados. Proporciona vantagens ao investigador como, por exemplo, partilhar a base de dados com outros investigadores.

A escolha pelo *software Webqda* para análise dos dados do nosso trabalho prende-se com as suas funcionalidades em auxiliar na realização de tarefas tais como transcrição, escrita e anotações, análise e pesquisa de conteúdos de análise (Costa & Amado, 2018), bem como com a sua acessibilidade e disponibilidade, tratando-se de uma ferramenta suportada pelo centro de investigação em que se integra cientificamente esta tese (CIDTFF), que disponibiliza licenças e formação gratuitas, bem como apoio permanente especializado ao longo do processo de análise. Assim, foi feita a introdução das dez transcrições de entrevistas no *software* e, em seguida, procedemos à sua codificação e respetiva análise, de acordo com o processo que de seguida se descreve.

4.4.2. Construção e validação das categorias de análise da entrevista

A análise de dados é um processo importante na pesquisa. Exige ao investigador acreditar nos dados e na informação que vai descobrindo. Para o nosso estudo, após a definição das técnicas de análise das entrevistas, passamos para a fase da construção das categorias. Antes de abordarmos a maneira que o processo ocorreu, queremos recordar o conceito de categorização assumido por nós, com base em Bardin (2016). Assim, segundo a autora, categorização:

“é uma operação de classificação dos elementos construtivos de um conjunto por diferenciação, e seguidamente por reagrupamento (...) com os critérios previamente

definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um conjunto de elementos os quais (...) sob um título genérico, agrupado esse efetuando em razão das categorias comuns destes elementos.” (2016, p. 145).

Definida a categorização, centrando-se no processo de construção e validação das categorias de análise da entrevista, queremos destacar que as categorias emergem da revisão da literatura e das próprias entrevistas. Procedemos, desta forma, de acordo com Amado (2017), ao salientar que as categorias podem ser construídas indutivamente, realizando vários ensaios, corrigindo-se quando não cobrem as unidades de registos. No nosso estudo, definimos cinco dimensões de análise e respetivas categorias.

Por outro lado, salientamos que, em uma pesquisa que utilize análise de conteúdo, especialmente ao criar as categorias com as quais se trabalha, deve-se ter em conta as seguintes regras: exaustividade, exclusividade, homogeneidade, pertinência, objetividade e produtividade (Amado, 2017; Bardin, 2016).

Segundo os autores acima referidos, a exaustividade está relacionada com a abrangência das categorias a todos itens relevantes do estudo. Assim, uma unidade de registo não deve pertencer a mais do que uma unidade, mas em certos casos pode se pôr em causa essa regra de maneira a não existir ambiguidades (Bardin, 2016). No nosso estudo, encontrámos algumas unidades de análise passíveis de serem categorizadas em duas categorias. A homogeneidade consiste em minimizar a variância dentro do grupo, em colocar informação não muito ampla, ou seja, as categorias “*não devem ser tão amplas ao ponto de serem capazes de abarcar coisas muito diferentes em uma mesma categoria, sob pena de não ter significado prático para o estudo*” (Carlomagno & Rocha, 2016, p. 180). A pertinência remete para a necessidade de o sistema de categorias ser adaptável ao *corpus*, aos objetivos e problema de investigação. A objetividade implica uma definição precisa e operatória dos critérios que levam a identificar determinadas parcelas. Quanto à produtividade, refere-se à possibilidade de análises férteis em novas hipóteses que permitam elaborar novos constructos coerentes dos dados.

Tendo em conta estes aspetos, construímos as categorias e seguidamente passámos para a fase de validação. Assim, acreditamos com Souto e Korkischko (2012) que:

“em epistemologia, a validade diz respeito à consistência de um processo de pesquisa. É um atributo de qualidade relacionado à confiabilidade dos achados de um estudo. Quanto mais consistente o processo de desenvolvimento e elaboração de uma pesquisa, isto é, sua metodologia, melhor a qualidade da mesma e mais confiáveis seus achados.” (Souto & Korkischko, 2012, p. 32).

A validação é, pois, uma exigência em qualquer pesquisa (Mozzato & Grzybovski, 2011), que requer que o investigador tome permanentemente um posicionamento autocritico e autorreflexivo.

O processo de validação das categorias do nosso estudo foi realizado da seguinte maneira: convidámos seis elementos que considerámos possuírem domínio do objeto de investigação para colaborarem neste processo. O grupo era constituído por professores e investigadores da Universidade de Aveiro, investigadores em pós-doutoramento e estudantes de doutoramento. Os participantes no processo de validação foram agrupados em dois grupos, tiveram acesso às categorias de análise delineadas e à exemplificação de unidades de registo. Foi-lhes solicitado que integrassem as unidades de registo disponibilizados nas categorias de análise.

O processo decorreu, aproximadamente, em duas horas. Após o exercício de categorização proposto, os participantes partilharam as suas categorizações e discutiram dúvidas surgidas na validação das categorias e suas respetivas unidades de registo.

A sessão foi gravada com a permissão dos participantes, em seguida a gravação destruída, após termos extraído a informação considerada útil para a construção da versão final das categorias de análise. Esta versão encontra-se no quadro seguinte, que apresenta as dimensões e categorias de análise, com respetiva definição.

Quadro 5. Dimensões e categorias de análise das entrevistas

Dimensões		Categorias	Definição
1. Práticas pedagógicas dos professores	1.1. Facilidades sentidas pelos professores na prática pedagógica	1. Gosto pelas disciplinas	São referidas todas as unidades de conteúdo mencionadas pelos professores relativamente ao gosto pelas disciplinas que lecionam.
		2. Domínio do conteúdo / área de formação	Incluem - se todas as unidades relacionadas ao domínio do conteúdo e área de formação dos professores.
		3. Recursos existentes e/ou adequados	São referidas aqui todas unidades de conteúdo relativas ao material existente / adequado na escola à disposição dos professores.

	1.2. Dificuldades sentidas pelos professores na prática pedagógica	1. Domínio do conteúdo (científico e pedagógico)	Integram-se aqui todas as unidades relativas às dificuldades que os professores sentem em relação aos conteúdos ministrados e ao domínio didático dos conteúdos.
		2. Condições de trabalho	Abrange todas as unidades de análise relacionadas ao seguinte: energia elétrica, giz, computadores, marcadores e internet.
		3. Manuais/recursos	Incluem-se aqui todas as unidades de conteúdo relativamente aos recursos/materiais inexistentes na escola como: os manuais escolares e outros manuais de suporte.
		4. Carga letiva das disciplinas insuficiente	incluem-se aqui as unidades de análise relacionadas com a insuficiência da carga letiva das disciplinas.
		5. Cansaço e/ou absentismo dos alunos	São referidas aqui as dificuldades sentidas pelos professores relacionadas com o cansaço e absentismo dos alunos.
	1.3. Estratégias para melhoria das práticas pedagógicas	1. Adaptação pedagógico-didática aos alunos	São aqui incluídas as referências pelos professores às estratégias de adaptação pedagógico-didática aos alunos, como: compreensão do nível de linguagem.
		2. Colaboração (formal) nas reuniões pedagógicas	incluem-se aqui as referências feitas pelos professores à colaboração formal entre pares, na escola.
		3. Colaboração (informal) entre docentes	Inserem-se todas as unidades de registo referentes à colaboração informal

			entre professores, na escola.
		4. Investimento em formação	incluem-se aqui todas as unidades relativas à formação dos professores para superar as dificuldades: cursos, seminários e formação de nível superior.
2. Motivações dos professores para o trabalho		1. Intrínseca	Aqui são referenciadas todas as unidades de conteúdo relativas às motivações dos professores por fatores internos como: gosto pela profissão, profissão desejada, vocação.
		1. Extrínseca	Aqui são referenciadas todas as unidades de conteúdo relativas às motivações dos professores por fatores externos como: ver os alunos a desempenhar um cargo na sociedade, nome da escola em que trabalham.
3. Percepções dos professores sobre os alunos	3.1. Motivações dos alunos no que concerne ao processo de ensino aprendizagem	1. Ausência de motivação e/ou baixa motivação (intrínseca)	incluem-se aqui as razões referidas pelos professores para a falta ou baixa motivação dos alunos, tais como o curso não ser da sua escolha.
		2. Motivação pela obtenção do certificado (motivação extrínseca)	Inserem-se todas as unidades de conteúdo relativas à motivação dos alunos por recompensas e pelo certificado.
	3.2. Dificuldades sentidas pelos alunos no processo de ensino aprendizagem	1. Ausência de motivação e/ou baixa motivação	Referem-se todas as unidades de análise relativas às dificuldades que os alunos sentem por falta de motivação para os cursos e o ensino que frequentam.
		2. Formação de base desadequada	Incluem-se aqui todas as unidades de análise referentes à falta de

			base dos alunos para o curso e as disciplinas.
		3. Infraestruturas escolares insuficientes	Incluem-se aqui as unidades de conteúdo relativas às dificuldades que os alunos enfrentam pela insuficiência de infraestruturas escolares.
		4. Recursos inadequados e/ou inexistentes (manuais e outros)	Incluem-se aqui as unidades de conteúdos relativas às dificuldades sentidas pelos alunos pela falta de manual escolar, livros e outros.
4. Percepções dos professores sobre o ensino técnico-profissional		1. Preparação para o desempenho profissional	Aqui são referenciadas todas as unidades de conteúdo relativas à percepção dos professores sobre o ensino técnico-profissional na formação e desempenho do aluno na profissão.
		2. Crescimento da economia do país	Incluem-se todas as unidades referidas pelos professores relacionadas com a importância atribuída ao ensino técnico-profissional para o aluno e o crescimento do país.
5. Trabalho colaborativo	5.1. Práticas reportadas de trabalho colaborativo na escola	1. Trabalho no âmbito das coordenações de classe	São referenciadas aqui todas as unidades de conteúdo relativas ao trabalho realizado pelos professores nas diferentes classes.
		2. Colaboração informal entre professores	Incluem-se todas as unidades de registo referentes aos trabalhos realizados pelos professores em conjunto, sem programação da escola.
	5.2. Potencialidades do trabalho colaborativo	1. Promoção do relacionament o entre professores	Aqui são referidas todas as unidades relativas ao relacionamento dos professores promovido pelo trabalho colaborativo.
		2. Superação de dificuldades	Incluem-se todas as unidades de conteúdo referentes às potencialidades do

		individualment e sentidas	trabalho colaborativo para a superação das dificuldades individuais dos professores, tais como: suporte, partilha.
		3. Superação das dificuldades sentidas pelos alunos	Aqui são referenciadas todas as unidades de conteúdo relativas às potencialidades do trabalho colaborativo na superação das dificuldades sentidas pelos alunos.

Neste capítulo, posicionámos o nosso estudo metodologicamente, procedemos a uma descrição da nossa unidade de estudo de caso, fundamentámos e descrevemos os métodos de recolha de dados que utilizámos e caracterizámos o contexto do estudo (escola, professores e alunos). Por fim, explicitámos a nossa metodologia de análise, procedendo à apresentação e descrição das categorias de análise. Partimos, de seguida, para a análise dos dados com o objetivo de responder às questões de investigação.

Capítulo 5. Apresentação e discussão dos resultados

5.1. Resultados do inquérito por questionário aos alunos

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os resultados do inquérito por questionário aplicado aos alunos da 12.^a classe de uma escola do ensino técnico-profissional da província da Huíla, Angola.

Queremos recordar com Coutinho (2008) que os investigadores precisam preocupar-se com a questão da validade e fiabilidade dos métodos, quer seja qualitativo como quantitativo nas pesquisas. Por outro lado, tal como Simões (2008, p. XVIII), salientamos que a “*qualidade dos resultados de investigação não depende unicamente do método, mas também da qualidade das operações realizadas. Qualquer medida é determinada pela questão de investigação e pelas definições conceptuais e operacionais dos conceitos em estudo*”. Deste modo, na nossa investigação propomos apresentar e interpretar os resultados a partir dos quais procuramos conhecer e compreender uma parte da nossa realidade em estudo, em função das áreas temáticas subjacentes às questões de investigação colocadas e aos objetivos definidos.

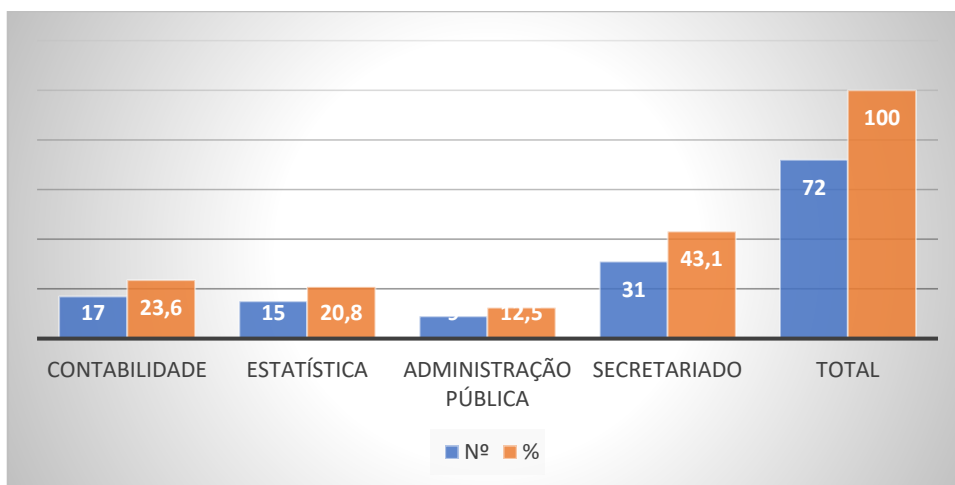
Como refere Coutinho (2008, p. 6), e nós subscrevemos, “*desde que os processos metodológicos tenham sido corretamente aplicados, não há por que duvidar da validade e fiabilidade da pesquisa*”. Neste sentido, e após ter detalhado no capítulo 4 os processos metodológicos mobilizados no presente estudo, passamos a apresentar os resultados obtidos através do inquérito por questionário aplicado aos alunos dos cursos de Estatística e Planeamento, Contabilidade e Gestão, Secretariado e Administração Pública da escola do Ensino Técnico do Lubango. No segundo momento, analisamos e interpretamos os resultados das entrevistas feitas aos professores dos cursos acima referidos.

Recordamos que a descrição dos participantes deste estudo foi já apresentada no capítulo anterior, com base na informação recolhida na primeira seção do inquérito. Por conseguinte, neste momento propomo-nos apresentar os resultados obtidos com relação ao percurso escolar dos alunos, motivação para escolha e permanência no curso, expectativas iniciais e atuais e perceções relativamente ao curso, bem como aspirações profissionais. Entretanto, para facilitar a leitura dos resultados obtidos pelos alunos através do inquérito por questionário, no final de cada tabela/gráfico apresentamos os itens que apresentam maior grau de concordância, ou seja, com maior média. Deste modo, analisamos a média e desvio padrão para tabelas e os dados dos gráficos são

apresentados em percentagem. Nalgumas tabelas, os dados também são apresentados em percentagem, caso seja considerado necessário.

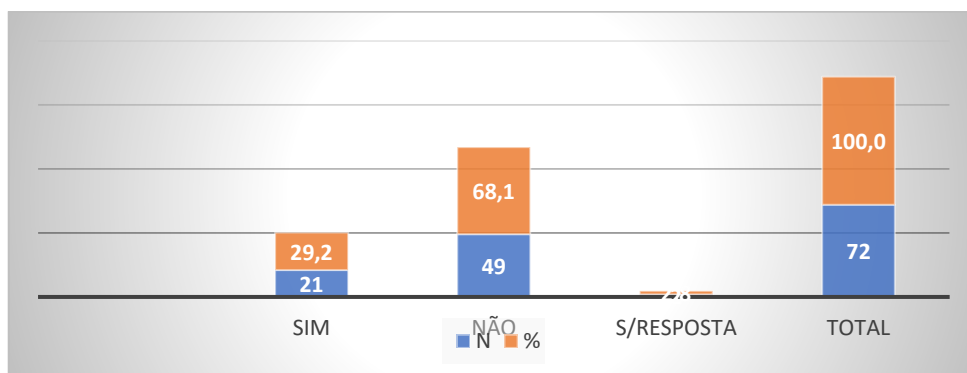
Antes de nos centrarmos no percurso dos alunos e na motivação dos alunos relativamente escolha da escola e do curso, queremos fazer recordar que os participantes deste estudo são 72 alunos do 12.º ano de uma escola do ensino secundário técnico-profissional localizada no Lubango, Angola, do período pós-laboral. Foram inquiridos 31 alunos dos cursos de Secretariado (43,1%), 17 de Contabilidade e Gestão (23,6%), 15 de Estatística e Planeamento (20,8%) e 9 de Administração Pública (12,5%). A seguir apresentamos o gráfico com os quatro cursos e respetivo número de alunos (Gráfico 2).

Gráfico 2. Participantes do estudo



Por outro lado, o gráfico 3 indica que cerca de 48 alunos (68,1%) estão no ensino técnico-profissional em cursos que não fazem parte das suas escolhas iniciais e apenas 21 (29,2%) frequentam os cursos pretendidos.

Gráfico 3. Frequência de curso da sua escolha



Questionados sobre o curso desejado antes de inscrever-se no curso que estão atualmente a frequentar, 17 alunos (23,6%) pretendiam estudar “Informática”, 11 (15,3%) “Contabilidade e Gestão”, e 6 (8,3%) “Enfermagem” (Tabela 14). De salientar que o curso de Enfermagem, que aparece como um dos três mais pretendidos pelos alunos, não é lecionado nesse Instituto. Conforme foi referido acima, no Instituto Politécnico 131, são lecionados os cursos de Contabilidade, Administração Pública, Informática, Secretariado, Estatística e Planeamento no período pós-laboral. O curso de Enfermagem é lecionado nas escolas de saúde, conforme foi referido no capítulo I.

Tabela 14. Curso - primeira escolha

Curso primeira escolha		
	N	%
Eng Mecânico	2	2,8
Administração	2	2,8
Agronomia	1	1,4
Bioquímica	1	1,4
C. Biológicas	1	1,4
C. Humanas	1	1,4
C. Jurídicas	1	1,4
Construção civil	1	1,4
Contabilidade	11	15,3
Educação	2	2,8
Eletricidade	2	2,8
Enfermagem	6	8,3
Estatística	1	1,4
Gestão	2	2,8
Informática	17	23,6
Jornalismo	1	1,4
Secretariado	1	1,4
Sem resposta	19	26,4
Total	72	100,0

Em síntese, esta análise permitiu constar que a maioria dos alunos participantes do estudo pertencem ao curso de Secretariado, 31 (43,1%) e que cerca de 48 (68,1%) dos alunos estão no ensino técnico-profissional em cursos que não fazem parte das suas escolhas iniciais. Além disso, verificamos que 17 (23,6%) alunos pretendiam estudar “Informática”, 11 (15,3%), “Contabilidade e Gestão” e 6 (8,3%) “Enfermagem”.

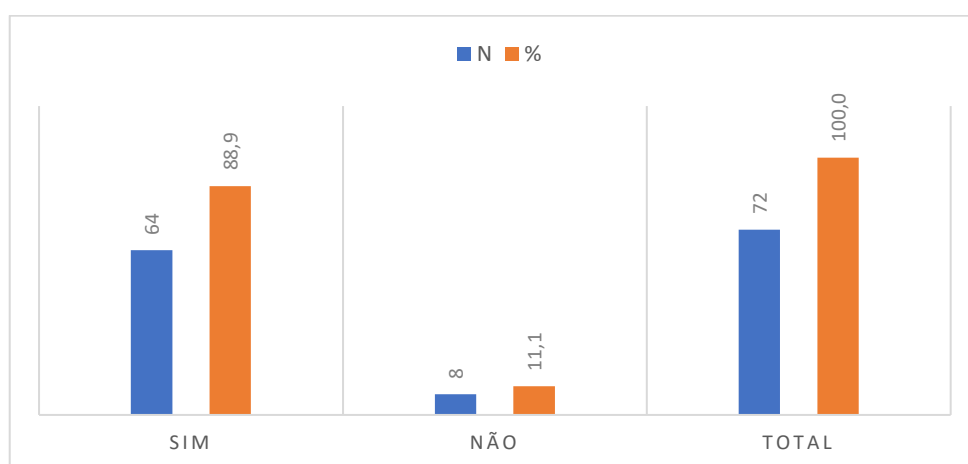
Os resultados aqui apresentados mostram que a maioria dos alunos não teve opção de escolha, o curso em que estão inscritos é o que na altura tinha vagas, e possivelmente por dificuldades financeiras viram-se obrigados a inscrever-se nesse curso. Olhando para os cursos pretendidos no primeiro momento, constatamos o de Enfermagem como sendo o terceiro mais desejado e este curso não é lecionado no Instituto em que o estudo foi desenvolvido, conforme já foi referenciado anteriormente. Esses resultados diferem dos estudos realizado por Silva (2013) com o objetivo de perceber as motivações dos alunos ao optarem pelo ensino profissional para prosseguir com os seus estudos na região de Viseu-Portugal, com uma amostra de 104 estudantes, em que os resultados apontam que a maioria dos alunos está nos cursos que corresponderam à primeira opção.

A seguir vamos apresentar e discutir os resultados relativos ao objetivo “analisar o percurso escolar dos alunos”, que implicou a recolha de dados sobre reprovações, interrupção nos estudos, regresso aos estudos, tempo que ficou parado.

5.1.1. Percurso escolar dos alunos

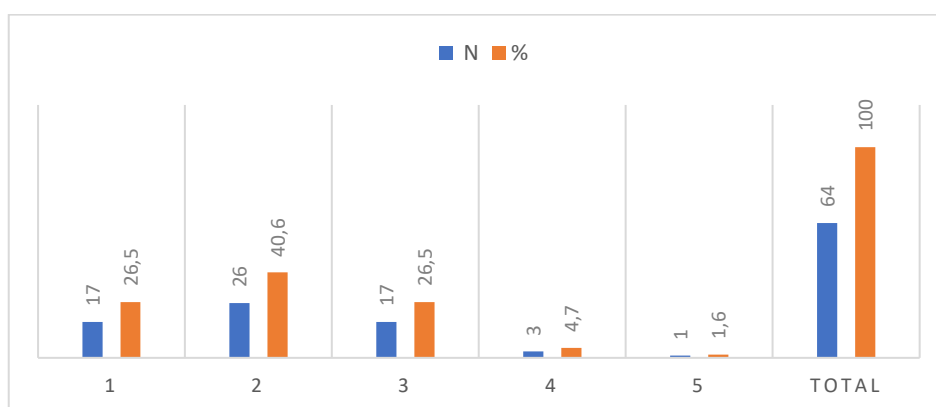
Nesse ponto vamos apresentar e discutir os resultados relativos ao percurso escolar dos alunos. Deste modo, procuramos reconstruir o percurso escolar dos alunos através de 8 questões (ver anexo 1, questões 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 e 22). Assim, questionados se alguma vez reprovaram durante a sua formação, os resultados indicam que cerca de 64 alunos (88,9%) já reprovaram, enquanto que 8 (11,1%) nunca reprovaram, conforme constatamos no gráfico 4.

Gráfico 4. Reprovações na trajetória escolar



Incidindo agora no número de reprovações, os resultados apontam que a maioria dos alunos já reprovou uma vez até à 12.^a classe, e várias são as razões que contribuíram para tal facto, na sua opinião, conforme veremos adiante. Assim, verificamos no gráfico 5 que o número de reprovações dos alunos varia de 1 a 5. Deste modo, cerca de 26 alunos (40,6%) reprovaram duas vezes, 17 (26,5%) uma vez, ainda 17 (26,5%) três vezes, 3 (4,7%) quatro vezes e 1 (1,6%) cinco vezes.

Gráfico 5. Números de reprovações dos alunos



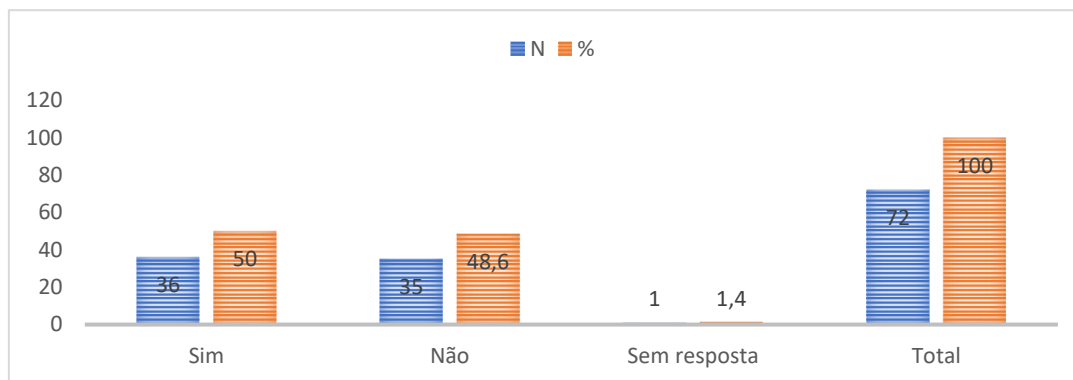
Incidindo agora nos fatores que contribuíram para a reprovação dos alunos (Tabela 15), constatamos que os itens “a minha família passava por muitas dificuldades financeiras” (média=3,0; DP=2,1) e “tinha dificuldades em aprender” (média=2,7; DP=1,8) são os que apresentam maior grau de concordância, enquanto que o item “casei-me” (média=1,3; DP = 1,0) apresenta menor índice de concordância.

Tabela 15. Fatores para reprovação

	Média	Desvio Padrão	Amplitude	N
Reprovei porque ...				
Não gostava de estudar	2,0	1,6	1-6	58
O que aprendia na escola tinha pouca utilidade	1,8	1,3	1-6	56
Faltava muito às aulas	2,0	1,5	1-6	60
A minha família passava por muitas dificuldades financeiras	3,0	2,1	1-6	60
Vivia distante da escola	2,3	1,7	1-6	60
Não gostava dos meus professores	1,8	1,4	1-6	57
Tinha dificuldades em aprender	2,7	1,8	1-6	56
Tive oportunidade de emprego	1,8	1,6	1-6	57
Trabalhava e não conseguia estudar	2,1	1,7	1-6	57
Não entendia a matéria que os professores davam	2,3	1,6	1-6	60
Casei-me	1,3	1,0	1-6	57
Tive filho (s)	1,6	1,0	1-6	58

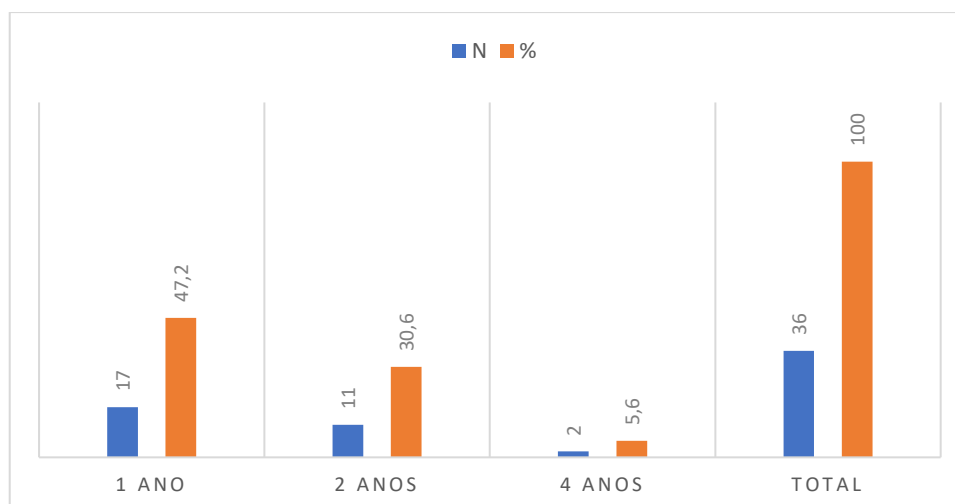
Questionados sobre se alguma vez interromperam os estudos, os resultados apontam que 36 alunos (50%) já interromperam os estudos e 35 (48,6%) nunca interromperam, conforme constatamos no gráfico 6.

Gráfico 6. Interrupção dos estudos



Por outro lado, constatamos que, dos alunos que interromperam estudos, 17 (47,2%) interromperam durante 1 ano, 11 (30,6%) durante 2 anos e 2 (5,6%), durante 4 anos, conforme constatamos no gráfico 7.

Gráfico 7. Anos de interrupção dos estudos



Relativamente aos fatores que contribuíram para interromper os estudos (Tabela 16), os resultados indicam que os itens “minha família passava por muitas dificuldades financeiras”

(média=3,8; DP= 2,2) e “vivía distante da escola” (média=3,0 DP= 2,1) são os que maior concordância apresentam quanto à interrupção dos estudos. Por outro lado, os itens “não gostava de estudar” (média=1,3; DP=0,9) e “casei-me” (média=1,4; DP= 1,0) não parecem ter sido determinantes.

Tabela 16. Razões para interrupção dos estudos

	Média	Desvio Padrão	Amplitude	N
Interrompi os estudos porque ...				
Não gostava de estudar	1,3	0,9	1-6	35
O que aprendia na escola tinha pouca utilidade	1,7	1,3	1-6	35
Faltava muito às aulas	2,1	1,3	1-6	36
A minha família passava por muitas dificuldades financeiras	3,8	2,2	1-6	36
Vivia distante da escola	3,0	2,1	1-6	36
Não gostava dos meus professores	2,1	1,5	1-6	36
Tinha dificuldades em aprender	2,1	1,2	1-6	36
Tive uma oportunidade de emprego	1,6	1,2	1-6	35
Trabalhava e não conseguia estudar	2,1	1,5	1-6	36
Não entendia a matéria que os professores davam	2,1	1,5	1-6	36
Casei-me	1,4	1,0	1-6	36
Tive filho (s)	1,7	1,1	1-6	36

Questionados sobre os fatores que os levaram a regressar à escola (Tabela 17), os resultados apontam os itens “preciso terminar os estudos para ter um emprego/ assumir um cargo” (média = 5,0; DP=1,7) e “preciso de um certificado” (média=4,2; DP=2,0) como os que maior consenso apresentam para os alunos regressarem à escola, enquanto que o item “estou menos ocupado no emprego/mudei de emprego” (média=1,5; DP= 1,1) parece não ter influenciado este percurso.

Tabela 17. Regresso à escola

	Média	Desvio Padrão	Amplitude	N
Regressei a escola porque ...				
Estou menos ocupado no emprego/mudei de emprego	1,5	1,1	1-6	35
Consegui um emprego para sustentar os estudos	2,7	2,0	1-6	35
Preciso terminar os estudos para ter um emprego/cargo	5,0	1,7	1-6	36
Estou desempregado	2,3	1,9	1-6	35
Preciso de um certificado	4,2	2,0	1-6	35
O (s) filhos estão crescidos	1,8	1,6	1-6	35

Em síntese e discutindo os principais resultados, constatamos que cerca de 26 alunos (40,6%) reprovaram duas vezes, 17 (26,5%) três vezes, ainda 17 (26,5%) uma vez, 3 (4,7%) quatro vezes e 1 (1,6%) cinco vezes. Os alunos que reprovaram valorizaram os fatores “a minha família passava por dificuldades financeiras” (média=3,0; DP=2,1) e “tinha dificuldades de aprender” (média=2,7; DP= 1,8) como os principais causadores da sua reprovação.

Cró (2013), numa pesquisa realizada em Portugal com 241 sujeitos, dos quais 88 pertencentes ao 2º ciclo e 153 ao 3º ciclo, com o objetivo de obter dados de natureza socioeconómica e desempenho escolar dos alunos ao longo do 1º e 2º períodos, concluiu que o nível socioeconómico das famílias está relacionado diretamente com o desempenho escolar dos alunos, isso é, quanto mais elevado for o nível socioeconómico das famílias maior é o desempenho dos alunos. Por sua vez, Vaz (2017), numa pesquisa realizada num agrupamento de escolas no terceiro ciclo do ensino básico em Portugal, com o objetivo de compreender como a origem socioeconómica influencia na trajetória escolar, concluiu que a origem social das famílias contribui para o aumento das dificuldades do percurso escolar dos alunos, explicitando, alunos vindos de famílias com nível socioeconómico baixo têm um percurso escolar cheio de dificuldades. Ainda a esse respeito, Luís (2015, p. 162) considera que “*a pobreza pode influenciar o desempenho dos jovens*”, enquanto que Campos (2011) considera que o baixo nível económico do aluno e da sua família se constitui como o principal fator de fracasso e desistência dos alunos. De modo geral, os resultados do nosso estudo vão ao encontro, por um lado, com os dos estudos acima referidos e, por outro lado, com os fatores enunciados no enquadramento teórico, uma vez que foi constatado, através dos resultados apresentados, que os alunos, na sua maioria, reprovaram porque passavam por dificuldades financeiras.

Por outro lado, constatamos que, dos alunos que interromperam estudos, 17 (47,2%) interromperam durante 1 ano, 11 (30,6%) durante 2 anos, 2 (5,6%), durante 4 anos. Também constatamos os itens a “minha família passava por muitas dificuldades financeiras” (média=3,7; DP= 2,2) e “vivía distante da escola” (média = 3,0; DP = 2,1) como sendo as principais razões para esse feito. Reforça-se assim o facto de que o nível socioeconómico dos pais influencia bastante no empenho, rendimento e percurso escolar dos filhos. Do mesmo modo que vimos acima, a condição económica é mais uma vez evidenciada como principal razão para os alunos interromperem os estudos, o que de certo modo reforça a importância deste fator para a formação dos alunos. Resultados semelhantes aos desta pesquisa foram encontrados por Wing e Honorato (2011) num

estudo realizado no Brasil em que os pesquisadores procuravam avaliar os principais fatores que influenciam no sucesso dos candidatos que almejavam ingressar na Universidade. Nessa pesquisa, ficou mais uma vez evidenciado que a permanência ou interrupção da escolaridade depende em grande parte das condições económicas familiares e do nível de formação elevado dos pais.

Constatamos também que os alunos regressaram à escola porque, tal como assinalam nas suas respostas, “precisam terminar os estudos para ter um emprego/ assumir um cargo” (média=5,0; DP=1,7) e ainda “precisam de um certificado” (média=4,2; DP=2,0), ou seja, razões tendencialmente relacionadas com fatores profissionais. Conforme fomos evidenciando através da revisão da literatura (Jacob, 2012; Martins et al., 2005; Ministério da Educação, 2011), um dos objetivos do ensino técnico-profissional é proporcionar ao aluno conhecimento e competências que lhe permitam, por um lado, estar inserido no mercado de trabalho e por outro lado, desempenhar de forma mais qualificada a sua atividade.

Relativamente aos cargos, também foi evidenciado pelos professores (entrevista aos professores, (ver capítulo 2) que se sentem motivados ao ver seus alunos a ocupar cargos importantes na sociedade e a desempenhar com competências as funções que lhes foram atribuídas, o que de certo modo reforça os resultados obtidos no questionário dos alunos.

Em suma, com relação ao percurso escolar, os resultados dos alunos apontam a reprovação e interrupção aos estudos como muito frequentes, devido à falta de condições económicas; por outro lado, evidenciam que o regresso à escola ocorre porque pretendem ter um certificado para entrar no mercado de trabalho, para uns, ou para progredir na profissão, para outros.

A análise que se segue centra-se nas motivações dos alunos para a escolha da escola e do curso em que se encontram, assim como as suas expectativas iniciais relativamente ao curso e seu funcionamento.

5.1.2. Frequência do ensino técnico-profissional: motivações dos alunos para se matricular na escola e no curso

Com o objetivo de identificar os fatores determinantes para a motivação dos alunos relativamente à escolha da escola e do curso, temos os seguintes resultados que a seguir apresentamos.

Na tabela 18, são apresentadas as razões para a escolha da escola. São mencionados e discutidos os resultados dos fatores mais destacados, por considerarmos

que tenham sido mais importantes para a tomada de decisão dos alunos para a escolha da escola. Assim, verifica-se que foi valorizado pelos alunos, de forma nítida, o facto de a “escola ser um estabelecimento de ensino com prestígio” (média=4,6; DP=1,8) e o “único estabelecimento de ensino com o curso que eles pretendiam” (média=4,0; DP=2,2)³. Com uma valorização menos expressiva, surge o fator “único estabelecimento com bons equipamentos de ensino” (média=3,2; DP=1,9). Por outro lado, constata-se que os fatores “distância da escola relativamente à residência (média=2,7; DP=2,1) e “ter frequentado esta escola nas 7.^a, 8.^a e 9.^a classes” (média=1,7; DP=1,5) não parecem ter sido determinantes.

Tabela 18. Razões para a escolha da escola

Escolhi a escola ...	Média	Desvio padrão	Amplitude	N
Por ser um estabelecimento de ensino com prestígio	4,6	1,8	1-6	70
Por ser o único estabelecimento que tinha o curso que pretendo	4,0	2,2	1-6	65
Por ser o único estabelecimento com bons equipamentos de ensino	3,2	1,9	1-6	68
Por ser o único estabelecimento que fica próximo de minha casa	2,7	2,1	1-6	69
Por ter frequentado esta escola nas 7. ^a , 8. ^a e 9. ^a classes	1,7	1,5	1-6	66

Por outro lado, quando se analisa a influência de determinados agentes nas decisões dos estudantes (Tabela 19), constata-se que esta não parece ser determinante para os estudantes deste estudo. Com efeito, os resultados da tabela 19 mostram que, na perspetiva dos estudantes, a influência de familiares, amigos e professores é reduzida, dado que reúne as médias de 2,5 (DP=1,9), 1,9 (DP=1,5) e 2,0 (DP=1,6), respetivamente.

Tabela 19. Influência de agentes privilegiados na escolha do curso

Escolhi a escola por ...	Média	Desvio padrão	Amplitude	N
Influência familiar	2,5	1,9	1-6	69
Influência dos amigos	1,9	1,5	1-6	68
Influência dos professores	2,0	1,6	1-6	69

³ A escola oferece cursos existentes noutras escolas do Lubango, mas os cursos de Administração e Secretariado são exclusivos, fator que justifica o DP elevado registado neste item.

Incidindo, agora, sobre as motivações dos estudantes para a escolha do curso (Tabela 20), verifica-se que os alunos escolheram os cursos para ter uma profissão com prestígio (média=4,3; DP=1,9), porque gostam da área de estudos (média = 4,2; DP=2,0), por saberem que os cursos profissionais proporcionam emprego (media=3,8: DP=1,9), por terem vocação para o curso (média=3,7; DP=2,0) e para obter um certificado (média=3,6; DP=2,2).

Tabela 20. Motivações para a escolha do curso

	Média	Desvio padrão	Amplitude	N
Escolhi o curso porque ...				
Gosto da área	4,2	2,0	1-6	69
É um curso fácil	2,3	1,7	1-6	67
Tenho vocação	3,7	2,0	1-6	68
Não pretendo prosseguir estudos superiores	2,6	2,0	1-6	70
Preciso de um certificado	3,6	2,2	1-6	69
Para ter uma profissão com prestígio	4,3	1,9	1-6	71
Os cursos profissionais proporcionam emprego	3,8	1,9	1-6	68
É um curso de acesso rápido ao emprego	3,2	1,8	1-6	68
Dá acesso a um bom salário	3,2	1,9	1-6	69

Como se pode constatar na tabela 18, o fator “estabelecimento de ensino com prestígio” parece ter sido determinante para os alunos na escolha que fizeram da escola. Estudos como o de Veiga, Moura, Rodrigues e Sá (2005), no contexto português, mostraram que o prestígio das instituições de ensino é importante para as tomadas de decisão sobre os percursos académicos. Nesse sentido, o prestígio funciona como um catalisador de influência para a escolha da escola. Por outro lado, os resultados mostram que os alunos destacam a escolha pela existência de bons equipamentos. Vários autores (Ames, 1990; Falcão & Vieira, 2008; Martinelli, 2014; Perassinoto et al., 2013; Ryan & Deci, 2000; Zenorini et al., 2011) salientam na sua pesquisa que as decisões dos alunos podem ter origem em motivações extrínsecas como prestígio, bons equipamentos, resultados que são concordantes com os do presente estudo.

Por outro lado, parece não haver forte influência da família na escolha do curso embora seja o item com maior índice de concordância comparando com outros (tabela 19). Apesar de tudo, a influência familiar parece ter tido maior importância do que a de amigos e professores. A influência da família pode não ser clara no momento da escolha, mas é nesse contexto que vão ocorrer negociações objetivas e subjetivas entre os diversos atores envolvidos nesse processo (Paula et al., 2014). Este fator pode ser relevante nessa

escolha, podendo estar ou não de acordo com os desejos e anseios do adolescente. As famílias investem cada vez mais na educação dos seus filhos, tendo em conta o desejo de mobilidade social ou de manutenção das condições económicas (Tchiwila, 2015).

Outro fator é a escolha do curso (Tabela 20). Os resultados obtidos mostram que para a escolha do curso os alunos valorizaram, desde logo, a possibilidade de vir a ter uma profissão com prestígio, acima de qualquer outro fator. Tratando-se de um fator extrínseco a realçar, tal não significa, contudo, que os estudantes desvalorizem o gosto pela área de estudos do seu curso. Este fator intrínseco surge logo a seguir ao fator extrínseco que se destacou. Estes resultados demonstram que as motivações intrínseca e extrínseca não são orientações aditivas mas interativas (Martinelli & Bartholomeu, 2007).

Por um lado, o facto de os estudantes gostarem da área de estudos do seu curso pode atuar como uma condição favorável à aprendizagem e desempenho escolar. Um indivíduo intrinsecamente motivado “*procura desafios, oportunidades e adquirir novas habilidades*” (Cunha, 2014, p. 7). Num estudo realizado por Paiva e Boruchovitch (2010), constatou-se que os alunos motivados intrinsecamente apresentavam índices elevados de desempenho e são menos ansiosos. Ainda, os resultados indicam que os alunos atribuem importância à vocação para a escolha do curso. Salientamos que a vocação aqui referida está relacionada com as aspirações, por isso, podemos considerar a vocação aqui evidenciada não como algo inato mas, como um processo que se desenvolve ao longo da vida, está em permanente construção e pode ser alterado a qualquer momento, conforme evidenciado noutras pesquisas (Costa et al., 2010; Fernandes et al., 2014).

Além dos resultados mencionados, constatamos também que os alunos escolheram este curso para ter um certificado. O certificado assume um papel fundamental na motivação dos alunos, na medida em que serve de testemunho no final de um ciclo de formação. Desse modo, o nome da escola que certifica o aluno joga um papel importante, uma vez que há maior probabilidade de alunos que estudam nas escolas com bons nomes terem empregos com prestígio, de forma concordante com a lógica credencialista que caracterizamos no enquadramento teórico deste trabalho. Resultados semelhantes foram constatados nos estudos realizados por Leak e Farkas (2013), Gaddis (2015) e Lowman e Elliott (2010), em que os alunos mostravam motivação para ter um certificado e consequentemente um emprego com prestígio. Verificamos que fatores extrínsecos para a escolha do curso, como a facilidade de obtenção de emprego e ter um certificado, para além da possibilidade de vir a ter uma profissão com prestígio, têm uma importância não negligenciável para os estudantes do presente estudo. Estes resultados são concordantes com a investigação de Peleias, Nunes e Carvalho (2018), que concluíram que fatores como

a empregabilidade e a perspectiva de ter uma carreira prestigiada são determinantes na escolha do curso.

A seguir apresentamos os resultados relativamente as expectativas e aspirações dos alunos.

5.1.3. Expectativas e aspirações

Com os objetivos de identificar as expectativas e aspirações dos alunos relativamente à formação esperada (início do curso) após a aplicação do inquérito e tratamento dos dados, temos os resultados que abaixo serão apresentados.

Quando se analisa as expectativas dos alunos relativamente à utilidade do curso para os seus percursos profissionais e académicos, os resultados da tabela 21 apontam para a instrumentalidade de que se reveste o curso, confirmando a dimensão extrínseca das motivações, atrás identificada, muito associada ao desejo de obter um emprego e uma profissão com prestígio. Com efeito, os alunos esperavam “aprender matérias úteis para a profissão desejada” (média=4,8; DP=1,7); “aprender matérias úteis para a profissão desempenhada” (média=4,5; 1,8) e “aprender matérias importantes para conseguir um melhor trabalho” (média =4,4; DP =2,0). Contudo, não deixa de assinalar-se a importância que assumiu a expectativa de vir a “aprender matérias para prosseguir estudos no ensino superior” (média=4,6; DP =1,8). Conforme constatamos nos resultados, os alunos não só esperavam aprender matérias úteis para a profissão, como também aprender matérias úteis para prosseguir com os estudos. Esse facto mostra que não estão nessa escola do ensino técnico-profissional apenas para ter conhecimento para a profissão que exercem ou esperam exercer assim que terminarem o ensino médio, também esperam ter conhecimentos que lhes sirvam de base no ensino superior.

Tabela 21. Expectativas relativamente à utilidade do curso para o percurso profissional/académico

Esperava...	Média	Desvio padrão	Amplitude	N
Aprender matérias úteis para a profissão desejada	4,8	1,7	1-6	69
Aprender matérias úteis para a minha profissão	4,5	1,8	1-6	68
Aprender matérias para prosseguir estudos no ensino superior	4,6	1,8	1-6	68
Aprender matérias importantes para conseguir um melhor trabalho	4,4	2,0	1-6	57

Como se observa na tabela 22, questionados sobre a profissão que gostariam de ter no futuro, os dados mostram que 12 alunos (16,7%) gostariam de ser gestores, 9 (12,5%) secretários, 9 (12,5%) contabilistas, 6 (8,3%) empresários, 5 (6,9%) professores, 2 (2,8%) economistas e 2 (2,8%) bancários. Ainda destacamos 16 alunos (22,2%) que não responderam à questão solicitada.

Tabela 22. Profissão desejada

Desejo ser ...	N	%
Administrador	1	1,4
Advogado	1	1,4
Bancário(a)	3	4,2
Carpinteiro	1	1,4
Contabilista	9	12,5
Economista	2	2,8
Empresário(a)	6	8,3
Engenheiro	2	2,8
Gestor(a)	12	16,7
Jornalista	1	1,4
Juiz(a)	2	2,8
Médica	1	1,4
Professor(a)	5	6,9
Secretário(a)	9	12,5
Supervisor	1	1,4
Sem resposta	16	22,2
Total	72	100,0

Na tabela 23, são apresentados os resultados do cruzamento da questão 29 do inquérito por questionário (profissão que gostaria de ter) com a questão 8 (curso que frequenta). São analisados e discutidos os resultados das profissões mais desejadas a seguir comparadas com os cursos em que os alunos estão inscritos. Assim, verificamos que as profissões mais desejadas são as de gestor(a) (12), contabilista (9) e secretário(a) (9). É interessante notar que apesar de, neste estudo, estarem representados 31 alunos do curso de Secretariado, apenas 9 inquiridos (29,0%) responderam que gostariam de trabalhar nessa área. De igual forma, dos 17 alunos de Contabilidade e Gestão, apenas 5 (29,4%) indicam que gostariam de ser contabilistas e 2 gestores (11,8%).

Tabela 23. Profissão desejada vs curso que frequenta

Profissão desejada vs curso que frequenta					
Profissões desejadas	Curso que frequenta				Total
	Contabilidade e Gestão	Estatística e Planejamento	Administração Pública	Secretariado	
Administrador	0	0	1	0	1
Advogado	1	0	0	0	1
Bancário(a)	3	0	0	0	3
Carpinteiro	0	0	1	0	1
Contabilista	5	0	1	3	9
Economista	0	2	0	0	2
Empresário(a)	1	0	2	3	6
Engenheiro	0	1	0	1	2
Gestor(a)	2	5	3	2	12
Jornalista	0	1	0	0	1
Juiz(a)	0	1	0	1	2
Médica	0	1	0	0	1
Professor(a)	1	1	0	3	5
Secretário(a)	0	0	0	9	9
Supervisor	1	0	0	0	1
Sem resposta	3	3	1	9	16
Total	17	15	9	31	72

5.1.4. Motivos para a profissão desejada

Relativamente aos motivos para a profissão desejada, estes estão divididos em dois: intrínsecos e extrínsecos. Com relação aos fatores intrínsecos para a escolha da profissão, os resultados da tabela 24 apontam maior concordância dos alunos para a escolha da profissão no fator “gosto pela profissão” (media=5,1; DP=1,5), seguidamente “gosto pelas atividades a desempenhar” (media=4,8; DP=1,5). Por outro lado, constata-se uma ligeira dispersão no fator “realização pessoal” (media=4,3; DP=1,8).

Tabela 24. Fatores intrínsecos para a escolha da profissão

Escolhi este curso por ...	Média	Desvio Padrão	Amplitude	N
Gosto pela profissão	5,1	1,5	1-6	69
Gosto pelas atividades a desempenhar	4,8	1,5	1-6	70
Realização pessoal	4,3	1,8	1-6	71

Como se verifica na tabela 25, os resultados mostram que os fatores extrínsecos que mais influenciaram na escolha da profissão são a “segurança e estabilidade no trabalho” (media=4,3; DP=1,8) e “reconhecimento social” (media=4,1; DP=1,8). Por outro lado, verificou-se divisão de opinião em outros fatores, conforme se verifica na tabela abaixo.

Tabela 25. Fatores extrínsecos na escolha da profissão

	Média	Desvio Padrão	Amplitude	N
Escolhi este curso porque garante ...				
Boa remuneração	3,9	2,1	1-6	70
Segurança e estabilidade no trabalho	4,3	1,8	1-6	68
Ter muito tempo livre	2,6	1,8	1-6	70
Possibilidade de chegar a chefia/progressão na carreira	3,3	2,0	1-6	71
Reconhecimento social	4,1	1,8	1-6	67
Profissão do meu pai/outros familiares	2,0	1,6	1-6	70

Questionados se achavam que o curso que estavam a fazer lhes dava a possibilidade de conseguir a profissão desejada, na escala de 1 a 6, a maioria dos alunos considera que sim (média= 4; DP= 1,9), muito embora tenhamos anteriormente identificado desadequações entre a formação frequentada e a profissão desejada (Tabela 23) .

Tabela 26. Possibilidade de ter a profissão desejada em função do curso

	Média	Desvio Padrão	Amplitude	N
Acho que meu curso permite ter a profissão desejada	4,6	1,9	1-6	68

Em síntese, vamos analisar e discutir os principais resultados concernentes às expectativas e aspirações dos alunos. Deste modo, centrar-nos-emos nas expectativas iniciais, expectativas relativamente à utilidade do curso e aspirações e motivações para a escolha da profissão.

As expectativas manifestadas expressam uma imagem das vantagens que o aluno esperava obter com o curso frequentado (Macedo, 2016) e estão relacionadas, necessariamente, com os contextos de vida dos indivíduos, assim como se articulam com

as motivações para agir no sentido de atingir determinadas realizações pessoais e profissionais (Kuperminc et al., 2008). Tais expectativas mudam à medida que o aluno atinge níveis de escolaridade superiores (Conboy et al., 2015). Assim sendo, estes resultados indicam com clareza que os alunos inquiridos tiveram como forte motivação para frequentar os seus cursos o desejo de ter uma profissão com prestígio e gosto pela área de estudos e, em associação com ela, esperavam poder vir a aprender matérias úteis para a profissão desejada e aprender matérias para prosseguir estudos no ensino superior. Na pesquisa realizada por Leal (2007), a maioria dos alunos acreditava que obter um futuro melhor passa pela escola. Do mesmo modo, Tchiwila (2015) verificou no seu estudo que os alunos pretendem, nos cursos que frequentam, aprender para posteriormente frequentar o ensino superior, não obstante esta tendência ser maior nas raparigas em relação aos rapazes.

Por outro lado, Teixeira (2014) salienta que não podemos confundir aspirações profissionais e expectativas profissionais, embora se trate de dois fatores complementares. As aspirações referem-se aos objetivos da carreira e as expectativas relacionam-se com a realidade ou, com algo que provavelmente possa acontecer em relação à carreira do indivíduo.

Além disso, com Souza (2011) vimos que as aspirações profissionais são influenciadas pela percepção que o indivíduo tem do meio que o envolve, da sua autoeficácia e da relação consigo mesmo. Conforme foi evidenciado no quadro teórico (capítulo 2), a escolha da profissão é muitas vezes associada ao conhecimento do mercado de trabalho, à influência da família e ao gosto que o próprio aluno tem da profissão. A esse respeito, Silva et al. (2018) chamam atenção ao conhecimento das atividades da profissão para evitar possíveis arrependimentos futuros. Por sua vez, Peleias, Nunes e Carvalho (2018) constataram na sua pesquisa que pais, familiares e amigos não influenciaram nas escolhas das profissões de seus filhos. Considerando que os resultados da nossa pesquisa apontam que não houve influência de familiares, amigos e professores (ver acima), presumimos que também tal aconteça na escolha da futura profissão.

Conforme referimos no quadro teórico (capítulo 2), com Lara et al. (2005) notamos que existe um conjunto de fatores que podem influenciar as aspirações profissionais, tais como: aptidões, interesses, características da personalidade, atitudes, valores, oportunidades educativas e nível socioeconómico. Assim, os resultados do nosso estudo apontam que há maior grau de concordância dos alunos nos fatores: gosto pela profissão, gosto pelas atividades a desempenhar e realização pessoal, como fatores intrínsecos. Ainda, atribuem importância aos fatores: segurança e estabilidade no trabalho,

reconhecimento social, boa remuneração e possibilidade de chegar a chefia ou progressão na carreira. Esses resultados confirmam um conjunto de fatores extrínsecos relativos ao desejo de ter uma profissão com algum prestígio e bem remunerada.

Como refere Vale (2012), as aspirações profissionais são idealizações de objetivos e escolhas de carreiras orientadas para o futuro e nesse processo, os objetivos pessoais são concebidos como representações orientadas para o futuro que o indivíduo ambiciona vir a ter em vários domínios da sua vida. Deste modo, não podemos deixar de mencionar que nem tudo o que foi idealizado pelos alunos será concretizado, uma vez que as aspirações nem sempre são realizáveis. Esse aspeto foi constatado nos estudos de Tchiwila (2015), em que ficou demonstrado que as aspirações para a escolha da profissão nem sempre são realistas, por vezes são baixas ou elevadas demais; por sua vez, Buscacio e Soares (2018) concluíram que os alunos escolhem as suas profissões com o objetivo de conseguir ter independência financeira e realização pessoal.

Outro aspeto tem a ver com a possibilidade de conseguir a profissão tendo em conta o curso que estão a fazer. Por sua vez, o cruzamento dos dados das questões 29 e 8, isto é, “profissão que gostaria de ter” (29) e “curso que frequenta” (8), aponta para que os alunos dos quatro cursos pretendem ser contabilistas, gestores e secretário(a)s (7). É interessante notar que do curso de secretariado, aquele com maior número de alunos do nosso estudo, menos de 1/3 dos alunos gostariam de trabalhar nessa área, o que se encontra em consonância com o facto de que a maioria dos alunos está no curso que não era primeira escolha. Contudo, a maioria dos alunos considera que o curso em que se encontra lhe permitirá aceder à profissão desejada.

Considerando o conhecimento que os alunos têm da escola, do curso e do mercado de trabalho, parece fazer certo sentido os resultados obtidos em que há um certo grau de concordância relativamente ao curso que frequentam e a profissão desejada. Tal como foi evidenciado por Martins, Pardal e Dias (2005), o ensino técnico profissional diferencia-se dos demais pelo seu carácter funcional e reprodutor de estruturas sociais, mas tal não impede que os alunos criem certas expectativas e aspirações em conseguir um emprego no decurso ou após o termo do curso. Além disso, foi evidenciado por Peleias, Nunes e Carvalho (2018) que a escolha do curso, é feita sempre pensando na futura profissão e em ter uma carreira profissional vantajosa, o que de certo modo justifica os resultados da nossa pesquisa relativamente à crença que os alunos têm em ter a profissão desejada através do curso que estão a fazer. Por sua vez, Jacob (2012) constatou que a maioria dos alunos inquiridos considera que terá a profissão almejada, resultados semelhantes aos encontrados no nosso estudo.

Síntese geral

Em síntese, neste ponto destacamos e discutimos os principais resultados relativamente ao percurso escolar dos alunos, motivação para a escolha da escola e do curso e expectativas e aspirações profissionais.

Assim, constatamos que este conjunto de alunos se caracteriza por percursos escolares irregulares. Com efeito, a grande maioria dos alunos já reprovou pelo menos uma vez e cerca de metade dos alunos já interrompeu os estudos no mínimo um ano. O principal motivo para a reprovação e interrupção é a falta de condições económicas quer seja dos alunos que são independentes assim como de seus pais ou outros familiares para os que dependem desses. Por outro lado, os principais motivos para regressar à escola passam por conseguir um certificado e possível enquadramento no mercado de trabalho, numa lógica em que o diploma – a credencial – parece revestir-se de importância para estes indivíduos.

Em relação à motivação para a escolha da escola, constatou-se que os alunos manifestam uma forte motivação extrínseca, isso é, escolheram esta escola por ser por um estabelecimento de ensino com prestígio, o único estabelecimento que tinha o curso pretendido e o único estabelecimento com bons equipamentos, também de forma concordante com o credencialismo. Por outro lado, verificou-se que na escolha do curso, os alunos estavam motivados intrínseca e extrinsecamente. Explicitando, constatou-se que os alunos escolheram o curso porque gostam e consideram ter vocação, além disso, consideram que os cursos profissionais proporcionam emprego e uma profissão com prestígio. Ademais, esperavam poder vir a aprender matérias úteis para a profissão desejada e para prosseguir estudos no ensino superior e desempenhar com competência seu trabalho.

5.2. Apresentação dos resultados da entrevista aos professores

Na descrição das práticas reportadas pelos sujeitos que entrevistámos, procurámos construir instrumentos de análise que permitissem manusear e trabalhar os dados de forma organizada e o mais objetivamente possível. Assim, construímos categorias e subcategorias de análise resultantes de um processo teoricamente informado, moroso e recursivo, na medida em que teve como pontos de partida as leituras efetuadas ao longo de todo o processo de investigação e a própria natureza dos dados recolhidos, que primeiramente foram analisados de forma exploratória (ver descrição do processo em 4.4.2). Neste ponto, procuramos continuar a responder às nossas questões de investigação

pela análise e discussão dos dados recolhidos ao longo da investigação, mobilizando o quadro teórico que convocámos nos três primeiros capítulos. Adotamos, no âmbito da nossa análise, uma posição descritiva e, ao mesmo tempo, analítico-interpretativa de onde sobressairá a voz dos sujeitos entrevistados e também a nossa voz. Fazemos notar a grande familiaridade que temos com este contexto, tal como explicado na introdução, na qualidade de professor da escola em foco.

Ao todo serão exploradas seis dimensões: motivação dos professores no trabalho, facilidades sentidas pelos professores nas suas práticas pedagógicas, dificuldades sentidas pelos professores nas suas práticas pedagógicas, estratégias dos professores para melhoria das práticas pedagógicas, percepções dos professores sobre as dificuldades sentidas pelos alunos e sobre o ensino técnico-profissional e trabalho colaborativo (para uma descrição, ver 4.4.2., quadro 4). No primeiro momento vamos apresentar e analisar a motivação dos professores no trabalho, concretamente a motivação intrínseca e extrínseca.

5.2.1. Motivação dos professores no trabalho

Com relação à motivação dos professores para o trabalho, os entrevistados reportaram-se a dois tipos de motivação: a motivação intrínseca e a extrínseca. Relativamente à motivação intrínseca para a profissão, os 10 entrevistados referem-se a diferentes aspetos. Assim, um sujeito refere que desde sempre pensou em ser professor e que essa aspiração foi fortalecida por dois professores que evoca:

sempre quis ser professor e também tive dois professores que me inspiraram/ o professor de Biologia e o professor de Química (Professor F:02).

O papel motivador de experiências anteriores de contacto com professores aparece noutros sujeitos entrevistados, evidenciando a forma como estas influenciam os percursos profissionais:

me inspirei na minha professora de inglês na 7.^a classe na escola 27 de março/ pela maneira como ela ensinava fez com que sonhasse amanhã vir a ser um professor de inglês (Professor R:33)

Para outro sujeito, a profissão docente deve ser enaltecida na forma como contribui para o crescimento dos sujeitos, por exemplo, potenciando a autonomia, abrindo possibilidades de futuro:

eu acho uma excelente profissão na medida em que potencia dá asas para os homens voarem (Professor K:37)

O desafio constante, a inquietação permanente que impele à busca e descoberta, são referidos por um professor, que relaciona estas características da profissão com o gosto que tem por ela:

é boa eu gosto/ porque é desafiadora/ porque nos exige cada vez mais investigar (Professor I:30)

Para outros dois sujeitos, ser professor é uma das melhores profissões que existem, razão pela qual gostam, embora não explicitem concretamente a razão:

é das melhores profissões/hoje vejo isso/ não pensava isso no princípio, mas hoje digo que bem/ estou enquadrado no Ministério certo (Professor N:29)

eu gosto muito e adoro muito a minha profissão de professor/ acho que escolhi bem porque gosto de ensinar (Professor M:19)

Outro tipo de motivação apontada na profissão é a extrínseca. Deste modo, 9 dos 10 entrevistados apontam um conjunto de fatores extrínsecos que os motiva na profissão. Assim, em relação à motivação extrínseca na profissão, os sujeitos salientam que se sentem satisfeitos em ver o aluno crescer, formar-se, aprender e vir a ocupar lugares bem-sucedidos na sociedade. Mais concretamente, os professores referem, por um lado, a sua motivação para a profissão porque sentem que contribuem para o percurso académico dos alunos e, por outro, pelo seu papel no seu sucesso pessoal e social. Vejamos alguns exemplos:

o professor sente-se satisfeito quando vê resultados positivos avaliando e autoavaliando-se/ vendo resultados em número de alunos tanto em percentagens de alunos aprovados (Professor M:53)

é ver a satisfação dos alunos em aprender/ saber que de forma positiva participei na vida de cada um/ no crescimento académico (Entrevista com professora C:48)

enquanto professor minha motivação tem que ver com a perspetiva de crescimento social o reconhecimento estadual (Professor K:48)

são os tais desafios e é bom/ quando nos muitas das vezes deparamos com alunos que a pessoa sabe que esse passou pelas minhas mãos (Professor I:38)

é sempre uma honra nós fazermos parte da formação de outros homens/ e eu sinto-me bem nesta profissão (Professor F:23)

o que mais gosto na minha profissão unh/ é a maneira que trabalhamos/ ver os alunos integrados na sociedade desempenhando funções importantes é o que mais me deixa feliz (Professor L:24)

Após análise dos dados relativamente à motivação dos professores face à profissão, importa elaborar uma síntese da mesma, procurando discutir de forma mais crítica os resultados a que o nosso estudo nos conduziu. Assim, nessa síntese e discussão destacamos dois pontos: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca na profissão.

Começamos por sublinhar com Lopes (2003, p. 5) que o *“homem motiva-se para o trabalho buscando fatores motivadores, como realização profissional, reconhecimento pelo trabalho. Tais fatores motivadores, dentre outros, compõem o sistema de necessidades que o homem busca atender para o seu desenvolvimento pessoal e amadurecimento psicológico”*. Assim sendo, no que concerne à motivação intrínseca na profissão, conforme foi verificado na apresentação e análise dos resultados, os entrevistados reportam que gostam da sua profissão, dos seus desafios, que esta os interpela, que os faz agir e sentirem-se reconhecidos e úteis (individual e socialmente). Para alguns, a fonte de inspiração para seguir essa profissão foram os seus professores das classes anteriores, professores esses que nomeiam de forma muito concreta e vívida, revelando memórias claras e significativas. Este facto leva-nos a afirmar que para uma única profissão, vários são os motivos que levaram estes inquiridos a escolher ser professor, e que se trata de escolhas significativas e pessoais. Ainda, podemos considerar que, apesar da motivação intrínseca vir de dentro, pelas diferentes maneiras com que os entrevistados manifestam o que os levou a ser professor, cada um destes sujeitos possui suas próprias características, vivências, sonhos, metas, desejos e objetivos que de certo modo contribuíram para escolher essa profissão e que o motivam no dia-a-dia para a realização das suas exigentes e desafiantes tarefas.

Ao assumirem que gostam da sua profissão, e que sempre foi seu desejo ser professor, estava implícito na voz dos entrevistados a sua capacidade de superação dos obstáculos que a profissão em si, e em particular neste contexto, implica. Assim, e conforme constatamos através da revisão da literatura (capítulo 2), os indivíduos intrinsecamente motivados para a tarefa envolvem-se em atividades que eles consideram interessantes, desafiadoras e prazerosas (Ryan & Deci, 2000). Ainda, com Nóvoa (1992) e Deci e Ryan (1985), assumimos que atividade docente é preponderante para o desenvolvimento e formação do homem, por isso, antes de mais, importa que o professor esteja motivado intrinsecamente para que possa envolver-se de forma espontânea nas atividades que realiza, tendo em conta o seu valor individual e social. Assim sendo, o gosto e a boa escolha da profissão permitem ao professor lidar com sua emoção, desafios, preconceitos, angústias, constrangimentos, limites. Quer isso dizer que uma escolha profissional bem feita é mais capaz de proporcionar prazer e realização pessoal (Lara et al., 2005). Estes resultados aqui encontrados revelam escolhas conscientes e justificadas, muitas delas relacionadas com vivências anteriores. De sublinhar ainda na análise, e em consonância com este mesmo estudo, que dois dos dez professores entrevistados assumem que os seus professores das classes anteriores tiveram um papel importante

para a escolha da futura profissão. Esse facto mostra a grande responsabilidade que um professor desempenha na escola e na sociedade e o modo como pode influenciar os percursos profissionais dos seus alunos. O professor não ensina apenas transmitindo os conteúdos, ensina também com a sua personalidade, seu modo de agir e de estar na aula, inspirando alunos a seguirem diferentes carreiras profissionais. Deste modo, ele precisa, na escola, de compreender que a *“formação deve ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos. Deve, por isso, privilegiar uma formação humana mais ampla que vá além daquela que prioriza as relações de mercado”* (Maldaner, 2017, p. 182). Assim, podemos mais uma vez afirmar que o professor é um modelo para o aluno e para a sociedade, realçando o valor desta profissão.

Incidindo agora na motivação extrínseca, os professores reportam estar motivados ao ver seus alunos alcançar resultados positivos e ascender de categoria profissional ou ocupar posições importantes na sociedade, realçando o seu papel no sucesso académico e profissional dos alunos. De notar, porém, que os resultados positivos dos alunos aqui referidos pelos entrevistados podem ser interpretados de duas maneiras. Por um lado, podem significar para o professor que os conteúdos transmitidos foram bem entendidos, o que o deixa satisfeito, por outro lado, os bons resultados dos alunos têm implicações positivas na avaliação anual do próprio professor. Deste modo, podemos afirmar, com Gomes e Fernandes (2013), que a motivação pelos resultados aumenta a produtividade, traz satisfação e ao mesmo tempo liberta a pressão do professor (Hilion, 2011). Assim sendo, para esses professores a motivação extrínseca complementa a motivação intrínseca na sua atividade.

É também essencial para os professores entrevistados ver seus alunos antigos desempenharem cargos no estado. Conforme foi verificado na análise, os entrevistados sentem-se motivados ao ver seus antigos alunos a assumir funções importantes na sociedade e a desempenhar bem este papel, levando a bom porto os destinos do país. Neste caso, fica patente o sentido patriota dos professores e a sua vontade em contribuir para o desenvolvimento de um país que, apesar de já ter dado alguns passos, ainda precisa muito do professor, quer ao nível da construção e desenvolvimento, quer ao da mudança de mentalidade dos indivíduos e da sua valorização cultural. Por isso, os entrevistados consideram a profissão do professor bastante desafiadora, realçando que precisa de preparação constante, o que antecipa atitudes favoráveis à formação permanente. Assim, para estes professores é um grande desafio e uma constante necessidade a atualização dos seus conhecimentos (Gomes & Fernandes, 2013; Lacerda et al., 2008; Pérez-Ramos, 1990).

5.2.2. Facilidades sentidas pelos professores nas suas práticas pedagógicas

No que concerne às facilidades sentidas na prática pedagógica, os professores reportaram-se a diferentes aspetos que as potenciam: o gosto pelas disciplinas, o domínio do conteúdo, a formação, recursos existentes e a carga letiva das disciplinas.

O gosto pelas disciplinas que lecionam é um dos aspetos facilitadores da profissão mais mencionado. Assim, 7 dos 10 professores mencionam que gostam de lecionar a sua disciplina. As razões apontadas são de diferentes ordens. Dois professores sublinham que gostam das disciplinas que lecionam porque fazem parte da área em que são formados, evidenciando que a segurança no domínio do conteúdo é um elemento de bem-estar fundamental:

“sinto-me bem/ a princípio quando vi informática eu disse wau/ hum/ mas depois não é bicho de sete cabeças e fiquei mais à vontade por ser informática aplicada à contabilidade e gestão que é minha especialidade é, mais contabilidade e gestão do que a própria informática” (Professora C: 50)

“as disciplinas que leciono são de facto as minhas preferidas e fazem parte da área em que estou formado” (Professor B: 24).

Para o outro professor, que leciona língua portuguesa, a componente cultural inerente à disciplina motiva-o:

a língua portuguesa tem que ver com uma componente cultural, liga uma comunidade lusófona e não só/ português técnico é um pouco mais do âmbito profissional/ portanto isso de alguma maneira motiva-me (Professor K:52)

Relacionando o gosto pelas disciplinas e o domínio do conteúdo, muito associado à formação inicial, os 10 professores entrevistados apresentam ideias semelhantes. Afirmam que gostam das disciplinas porque estas estão relacionadas com a sua área de formação e dominam os conteúdos, tal como se constata nos trechos abaixo, que reforçam esta análise:

minha formação dá resposta as disciplinas que leciono desde o médio até o ensino superior (Professor L:32)

sou formado no ensino médio de economia fiz o curso médio de finanças/ no ensino superior fiz o curso de inglês/ no ensino de língua estrangeira inglês (Professor R: 02)

leciono geografia e ordenamento do território / estas cadeiras estão ligadas com a minha área de formação (Professor B: 08)

até ao nível de licenciatura fiz a formação de em gestão de empresa então todas essas cadeiras, todas as cadeiras que leciono tenho base (Professor F:24)

Para além do gosto pelas disciplinas relacionado com o domínio do conteúdo e a formação inicial, 4 dos 10 entrevistados reportam que os poucos recursos que a escola proporciona aos professores e alunos são adequados para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, e isso é uma facilidade que reconhecem para o trabalho do professor:

as facilidades estão ligadas com a disponibilidade da internet que a direção da escola introduziu aos alunos nos últimos dias e eles conseguem acessar (Professor B: 39)

tem mínimas condições/ material de apoio temos e às vezes temos suporte de material eletrónico (Professor I:83)

tem o mínimo de condições, tendo em conta a estrutura e a dimensão da escola se tivesse condições financeiras talvez poderia ser melhor, mas tem o mínimo para se trabalhar (Diretor P: 76)

Ainda, outros 4 dos 10 professores entrevistados consideram que a carga letiva semanal de algumas disciplinas é suficiente em alguns cursos, mostrando a sua concordância com os planos curriculares:

todas as línguas têm 3 tempos letivos tanto o inglês, português e francês têm 3 tempos letivos, portanto, uma dupla e outra aula simples são adequados (Professor M:81)

sim são suficientes (Professora C:103)

penso que são suficientes (Diretor P:78)

Em síntese, neste ponto constatamos, através dos resultados apresentados, que, sobre as facilidades sentidas nas práticas pedagógicas, os professores reportam-se ao gosto pelas disciplinas, ao domínio do conteúdo no âmbito da formação inicial, aos recursos existentes ou adequados e à carga letiva semanal das disciplinas. De maneira mais específica, os professores entrevistados, na sua maioria, reportam que gostam das disciplinas que lecionam porque muitas delas fazem parte do seu percurso formativo desde o ensino médio até ao ensino superior para alguns, e para outros, gostam das cadeiras que lecionam porque as aprenderam no ensino superior. Assim sendo, os professores dominam os conteúdos das disciplinas que lecionam porque os mesmos fazem parte da sua área de formação, ou seja, foram aprendidos durante a formação, o que de certo modo lhes dá segurança para os transmitir. Tendo em conta esses pressupostos referidos, podemos afirmar que o gosto pelas disciplinas está relacionado com o domínio dos conteúdos.

Além desses aspetos, um número ligeiramente mais reduzido de professores (4) considera que os recursos existentes são adequados e os tempos letivos de cada disciplina por semana são suficientes. Os restantes não referem nada a esse respeito, o que faz

pressupor que estes aspetos não são por eles considerados como facilitadores das suas práticas pedagógicas. Com relação aos tempos letivos de cada disciplina, podemos ainda dizer que esses professores consideram ser adequados tendo em conta os conteúdos a lecionar. Por último, consideram que as condições que a escola coloca à sua disposição e à dos alunos permitem alcançar os objetivos pedagógicos traçados e cumprir com o programado.

Como podemos constatar na análise, parece evidente que, para os entrevistados, as facilidades sentidas na prática pedagógica justificam-se em grande medida ora pelo gosto pela profissão ora pelas competências para a exercer que acreditam possuir. Explicitando, os professores sentem-se bem nas disciplinas que lecionam porque, por um lado já as lecionam há algum tempo, possuindo experiência profissional, e por outro, por abordarem conteúdos que fazem parte do seu percurso de formação, mais ou menos longo (referindo os ensinos médio, secundário e superior). Assim, podemos afirmar que estes professores valorizam as bases obtidas, quer seja na sua formação, como ao longo da sua carreira profissional, apoiando-se nelas para construírem as práticas pedagógicas com confiança e segurança, o que se relaciona com o prazer e conforto que sentem na profissão. De sublinhar ainda que a flexibilidade e formação contínua contribuem para a atividade do professor e ao mesmo tempo permite-lhe rever-se na sua atividade, em particular nas disciplinas com as quais lida diariamente.

Foi ainda evidenciado pelos professores que dominam os conteúdos das cadeiras que lecionam. De facto, conforme sublinhámos no capítulo 3, faz parte das competências do professor possuir um conjunto de conhecimentos que lhe permitam realizar com facilidade as tarefas envolvidas no ato de ensinar para fazer aprender. Esse facto foi evidenciado pelos 10 professores entrevistados na medida em que afirmaram ter domínio dos conteúdos das disciplinas que lecionam. No entanto, o domínio do contexto (aqui não referido pelos entrevistados) contribui igualmente para bom desempenho do professor (Andrade et al., 2015). Ademais, fazem parte das suas competências conhecer o currículo, conhecer os aprendentes e conhecer os objetivos e valores educacionais (Nicolau & Monteagudo, 2019; Perrenoud, 2001; Sá-Chaves, 2011), outros elementos que não foram referidos. A conjugação destes resultados faz supor que, para estes professores, os conteúdos a lecionar são a base estruturante das suas práticas pedagógicas. Trata-se, conforme podemos inferir pelo que discutimos no capítulo 3 deste trabalho, de uma perspetiva bastante redutora do que significa ensinar-aprender nos atuais tempos que colocam a escola perante grandes desafios globais, em particular quando as novas tecnologias se presentificam cada vez mais fortemente nos nossos quotidianos, implicando

uma grande facilidade na acessibilidade da informação que exige ao professor repensar o seu papel na relação entre o aluno e o conteúdo.

Em suma, podemos afirmar que há relação entre o gosto das disciplinas e os conteúdos/formação que os entrevistados ministram enquanto facilidades sentidas nas práticas pedagógicas dos professores, uma vez que as disciplinas que lecionam fazem parte da sua área de formação, o que de certo modo lhes transmite conforto por saberem que dominam o conteúdo.

A seguir vamos apresentar os resultados relativamente às dificuldades reportadas pelos professores na prática pedagógica, concretamente: recursos inexistentes ou inadequados, condições de trabalho, domínio do conteúdo/ formação, domínio didático do conteúdo, cansaço e absentismo dos alunos, carga letiva semanal das disciplinas insuficiente e conteúdo inadequado.

5.2.3. Dificuldades sentidas pelos professores nas suas práticas pedagógicas

Relativamente às dificuldades sentidas na prática pedagógica, os professores reportaram-se a diferentes aspetos que as potenciam: os recursos inexistentes ou inadequados, as condições de trabalho, o domínio do conteúdo associado à ausência de formação na área, o domínio didático do conteúdo, o cansaço e absentismo dos alunos, a carga letiva semanal das disciplinas considerada insuficiente e o conteúdo inadequado.

Com relação aos recursos inexistentes ou inadequados no processo de ensino e aprendizagem, os professores entrevistados tiveram opiniões diferentes. Três professores consideram que a escola não tem manuais escolares, por um lado, por outro lado, que os existentes são de má qualidade, incompletos, desatualizados e não dão resposta às necessidades dos alunos:

a nossa escola não tem certo material na disciplina de ordenamento e território o que faz de mim um investigador constante (Professor B:22)

devia-se dar um conjunto de manuais para esse tipo de ensino porque esses manuais que temos/ não dão respostas aos diferentes problemas (Professor B:12)

a dificuldade tem a ver com a bibliografia, porque nós não temos uma bibliografia tipicamente para o ensino técnico-profissional/ o que nós temos são apenas bibliografias que nós tentamos adaptar para o ensino técnico-profissional/ mas bibliografia para o ensino técnico-profissional infelizmente não temos (Professor I:77)

Os exemplos que seguem evidenciam as opiniões dos professores relativamente à má qualidade global dos materiais didáticos:

considero eles muito antigos precisam de ser reformulado para atender as novas exigências da sociedade, muitos deles são de 1975 (Professor B:66)

seguimos geralmente alguns livros que recebemos do Ministério e muitas das vezes achamos que já estão ultrapassados (Professor N:80)

os livros não vieram assim bem trabalhados porque encontramos várias lacunas/ muitos problemas nos Manuais de Língua Portuguesa (Professor M:79)

sim o material está desajustado/ as vezes é preciso procurar na internet porque o livro está desajustado e o programa é novo/ o aplicativo é novo/ e não se enquadra tal e qual como consta nos livros (Professora C:89)

Ainda sobre os recursos (in)existentes, dois professores referem reconhecer que as suas aulas deveriam mobilizar outras estratégias e materiais (por exemplo, audiovisuais, laboratoriais) mas que, para tal, não existem recursos disponíveis:

o problema principal é falta de meios, por exemplo, no ensino do inglês nós precisamos de meter os alunos a ter aulas audiovisuais, mas quando precisamos de dar aulas visuais é necessário que haja projetores, telas para projetar as imagens para os alunos assistirem os vídeos por aí fora, esses meios não existem (Professor R:72)

falando dos nossos laboratórios temos ainda problemática falta de manutenção isso dificulta o ensino e aprendizagem (Professor N:65)

Outra dificuldade reportada pelos professores tem a ver com as condições de trabalho. Assim, 7 dos 10 professores entrevistados salientam que passam por dificuldades de várias ordens nas suas práticas letivas, inclusive de saúde e de segurança no trabalho, como se constata nos trechos a seguir:

as condições de trabalho não condizem com aquilo que nós pretendemos fazer (Professor R:29)

nós estamos a lidar sempre com giz/ o giz é um produto tóxico/ estamos sujeitos a contrair várias doenças/ em contrapartida não temos um meio espécie de apoio/ não temos seguro de saúde (Professor I:42)

há salas que têm duas lâmpadas e é uma sala grande/ enfim são outros constrangimentos (Professor M:79).

De notar que o diretor da escola, na sua entrevista, sublinhou igualmente a falta de condições de trabalho e a necessidade de se investir em recursos humanos e materiais:

o nosso ensino carece de um investimento em material humano e em infraestrutura (Diretor P: 26)

Na mesma linha, um professor considera que estas condições de serviço insuficientes interferem na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, podendo afetar o sucesso das aprendizagens:

se as condições de trabalho não forem suficientes para nós exercermos a nossa atividade e pode também por sua vez contribuir para a baixa da qualidade do próprio ensino (Professor R:112)

Numa outra vertente, os professores reportam também que apresentam dificuldade com relação ao domínio do conteúdo, para o qual consideram ter insuficiente formação. Esse aspeto foi afirmado por 3 dos 10 entrevistados, como se constata a seguir:

sistema de Informação por exemplo/ é uma disciplina que é dada na 13.^a // disciplina esta que abarca todas aquelas disciplinas práticas que eles viram durante o seu percurso/ 10.^a/11.^a e 12.^a classe/ então faz-se uma súmula de tudo nesta disciplina/ existem muitos conteúdos técnicos ao nível de economia/ esses dificultam um pouquinho/ inglês e outros/ isso vai dificultando (Professor N:72)

gostaria de ter mais formação (Professora C:143)

A ideia é reforçada pelo diretor, que reconhece a reduzida formação de alguns dos professores para lecionarem as disciplinas que lhes foram atribuídas:

nossos professores de algumas cadeiras das áreas técnicas também não têm aquela capacitação que o curso por si só exige (Diretor P: 12)

Outra dificuldade reportada pelos entrevistados tem a ver com o domínio didático do conteúdo, considerando, nalguns casos, a excessiva atribuição de disciplinas diferentes.

temos várias disciplinas/ e como sabemos o homem não é um super didata no sentido de dominar tudo da mesma área (Professor N:36)

Especificando, 4 dos 10 professores entrevistados manifestam dificuldades relacionadas com a construção de estratégias motivadoras face à complexidade dos conteúdos, bem como com a sua devida planificação e estruturação:

existem temas um pouco complexos o que até certo ponto os alunos ficam desmotivados (Professor L:66)

dificuldades do ponto de vista de estruturação de conteúdos/ definição de objetivos/ estratégias de ensino/ também de// superação didática enquanto professor (Professor K:81)

Os professores também destacam o cansaço e absentismo dos alunos nas aulas, fruto, nalguns casos, da sua situação de estudantes-trabalhadores, como uma das dificuldades que enfrentam nas suas práticas, situação reportada por 8 dos 10 entrevistados, o que evidencia o seu peso na apreciação que fazem deste aspeto:

as vezes vêm cansados e posto aqui sentados começam a sonegar (Professor M:41)

por se tratar de alunos que estudam no ensino pós-laboral e tem um regime regular de trabalho vêm para as aulas cansados e às vezes reflete isso na aprendizagem (Professor K:58)

na verdade, são alunos trabalhadores/ vêm já com uma carga de trabalho no seu serviço e aqui apenas vêm complementar (Professor N:44)

Um professor considera que a ausência dos alunos nas aulas não acontece por serem trabalhadores, mas por falta de segurança nas vias públicas durante a noite, situação que já comentámos aquando da sua caracterização:

o período pós-laboral / têm algumas deficiências/ essas deficiências são resumidas pela ausência constante dos alunos na sala de aulas/ isso é devido a falta de segurança nas vias/ nas estradas/ os alunos são assaltados/ então muito desses alunos se forem assaltados um dia/ no dia seguinte não vem ou deixa de vir para sempre (Professor R:112)

Ainda, os professores consideram a carga letiva das disciplinas insuficiente para a aprendizagem dos respetivos conteúdos:

tenho três tempos semanais acho pouco/ deveria ter quatro tempos semanais (Professor L:62)

os tempos letivos não são suficientes para que o aluno consiga levar uma bagagem suficiente para depois fazer um estudo sozinho (Professor R:88)

gostaríamos de mais tempos para as disciplinas/ os cursos de informática requerem mais tempos e estamos apenas com quatro semanais (Professor N:88)

Por último, 2 dos 10 professores reportam que o conteúdo é inadequado para ser ministrado, quer pela sua desatualização, quer pela sua inadequação ao ensino técnico-profissional:

alguns conteúdos estão ultrapassados (Professor L:58)

os conteúdos que são lecionados não são desse tipo de ensino (Professor K:84)

Com a análise acima pretendíamos, como já explicitámos, identificar as principais dificuldades sentidas pelos professores nas suas práticas letivas. De forma resumida e sublinhando os aspetos que mais sobressaem, podemos dizer que quanto às dificuldades sentidas no exercício da profissão, a maioria dos entrevistados (9) conferem importância aos recursos inexistentes ou inadequados, concretamente mencionando os manuais escolares. Sob essa perspetiva, os professores entrevistados referem que os manuais escolares de uma maneira geral não existem, e que os poucos que existem não dão resposta às necessidades desse tipo de ensino, sublinhando a sua desatualização. Deste modo, os professores reportam que têm dificuldades em preparar as suas aulas, organizar os conteúdos e coordenar com os seus colegas o que ensinar e como ensinar, devendo consultar fontes adicionais aos manuais existentes. De sublinhar ainda que essa particularidade é notória para aqueles professores que gostam de inovar nas aulas, adicionando constantemente elementos novos, embora tenhamos de admitir que esses professores planificam os conteúdos em conjunto nas coordenações de classe e disciplina, como veremos posteriormente. Assim, podemos afirmar que alguns manuais que o INIDE

distribuí para esse sistema de ensino não são considerados pelos professores como os melhores, o que de certo modo se reflete no pouco domínio dos conteúdos por parte de alguns professores.

Além dos aspetos referidos, os professores reportam também que há falta de condições de trabalho. A esse respeito, os entrevistados evidenciam que as salas de aulas são vastas e há poucas lâmpadas em bom estado, além disso, não há projetores para usar durante as aulas e essa situação deixa o professor sem soluções, uma vez que as resoluções desses problemas não dependem dele. De facto, trabalhar no período pós-laboral sem condições razoáveis, por mais que o professor seja criativo o suficiente, não é tarefa fácil, e o diretor da escola, igualmente entrevistado, confirma esta opinião. Estes resultados encontrados tornam evidente a percepção de que as condições de trabalho estão diretamente ligadas aos êxitos do trabalho do professor e do aluno, ou seja, que quanto mais e melhores forem as condições de trabalho para o professor, a diversos níveis, mais qualidade existirá no ensino (Cardoso & Flores, 2009; Nicolau & Monteagudo, 2019; Santos, 2016).

Do mesmo modo, foi destacada como dificuldades a carga letiva das disciplinas, ou seja, alguns professores (8) consideram que os tempos letivos das disciplinas são insuficientes. Para estes professores, os conteúdos a serem lecionados são vastos e os tempos atribuídos semanalmente não são suficientes, assim, chega-se no final do ano com muito conteúdo por lecionar. Neste caso em particular, os professores são obrigados a criar estratégias para superar tal situação, assunto que veremos no ponto a seguir. Adicionando a essa dificuldade está o cansaço e absentismo que os professores afirmam notar nos alunos. O absentismo, ou o “*hábito de não comparecer*” (Santos, 2015, p. 28), é um fenómeno a que os professores que lecionam no período pós-laboral estão propensos, tendo poucos alunos durante as suas aulas. Alguns alunos, segundo os professores entrevistados, não aparecem por trabalharem muito durante o dia; outros, por falta de segurança, e ainda alguns, por vontade própria. Tendo em conta as condições que reconhecemos neste contexto, e face a este absentismo notado, o professor vê-se a ter que redefinir os seus objetivos frequentemente, por esta situação. Esses professores são muitas vezes, por uma questão humana e conhecendo as dificuldades dos alunos, muitos deles estudantes-trabalhadores que chegam à escola depois de uma jornada de trabalho, impelidos a repetir algumas aulas, a ser criativos, a seleccionar métodos para poder prender a concentração do aluno em sua disciplina, tornando as aulas mais interativas, participadas e práticas, relacionando-se diretamente com o aluno para que ele se sinta uma peça fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Só assim, com o seu esforço

quotidiano e a sua competência profissional, o professor consegue contornar situações de cansaço e ausência. Para esses professores, as situações de ausência e cansaço acontecem principalmente nas aulas teóricas, em particular quando o professor não estimula os alunos a participarem nessas aulas. Estes aspetos apontados pelos professores no nosso estudo também foram referidos noutros trabalhos realizados por Hancock, Gottfried e Zubrick (2018), Walker, Dyck, Zhang e Starke (2019) e Rodrigues (2013). De sublinhar ainda que Rodrigues, autora que realizou o seu estudo no contexto angolano, deparou-se igualmente com dificuldades ao nível das infraestruturas e equipamentos escolares.

A seguir vamos apresentar a análise das estratégias reportadas pelos professores nas suas práticas pedagógicas, tendo em vista a sua melhoria face às dificuldades e facilidades indicadas: adaptação pedagógica aos alunos, colaboração formal e informal nas práticas pedagógicas e investimento na formação.

5.2.4. Estratégias dos professores para melhoria das práticas pedagógicas

No que concerne às estratégias utilizadas na prática pedagógica, os professores reportaram-se a diferentes aspetos a que recorrem para incrementar a sua qualidade. São eles: adaptação pedagógica aos alunos, colaboração formal com pares, colaboração informal e investimento na formação.

Assim, relativamente à adaptação didática das práticas, 9 dos 10 professores referem que procuram usar uma linguagem simples à medida dos alunos e que recorrem a explicações frequentes e repetidas, quando necessário, para que os alunos compreendam os conteúdos:

o importante é baixar a linguagem para que eles percebam (Professor L:48)

prefiro explicar quantas vezes for necessária para que o aluno possa entender (Professor F:34)

Para outros professores, indicar trabalhos para os alunos realizarem em casa no sentido de relembrar e exercitar os conteúdos, é uma estratégia bastante eficaz neste contexto:

deixamos trabalho para os alunos fazerem em casa/ na aula seguinte voltamos a debater sobre isso/ é o se apresenta (Professor F:48)

dar trabalho para ganhar tempo/ essa estratégia tem resultado mesmo/ não na totalidade/ mas minimiza (Professor B:45)

Outros dois professores referem a reformulação de conteúdos considerados demasiado complexos para que os alunos os compreendam, demonstrando alguma autonomia e flexibilidade na sua gestão, bem como um compromisso com as aprendizagens:

alguns conteúdos ultrapassam o nível dos alunos/ então temos de reformular para que se adequem ao nível de perceção deles (Professor R:80)

pega-se conteúdo sobre tudo do ensino geral e/ temos estado a adaptar e // atualmente com a internet buscamos alguns subsídios (Professor I:79)

Por outro lado, 3 dos 10 entrevistados apontam a colaboração formal nas práticas pedagógicas como uma estratégia utilizada quando os professores têm dificuldades e as partilham com colegas nas reuniões de planificação, revelando abertura e confiança nos pares e valorizando a partilha de experiências e de saberes como uma importante estratégia de desenvolvimento profissional:

sempre que encontramos umas dificuldades procuramos partilhar com os meus colegas durante as reuniões de planificação/ aí haverá sempre alguém que poderá dizer que eu fiz desta maneira o ano passado (Professor R:84)

tenho partilhado com outros professores do mesmo especialmente com o coordenador da minha disciplina (Professor B:47)

entre coordenações quando alguém têm dificuldades procuram superar (Professora C:113)

De notar, nos exemplos acima, a importância de reuniões sistemáticas, a diversos níveis (de planificação, de coordenação), como uma oportunidade para promover ocasiões de discussão profissional.

A colaboração informal, esporádica, espontânea, pontual, entre professores também ocorre, tal como foi reportado por 3 dos 10 entrevistados. Os mesmos referem que pedem ajuda e que, quando são solicitados, também ajudam os colegas, evidenciando um bom clima relacional na própria área disciplinar e mesmo entre áreas, clima esse que consideramos propício ao desenvolvimento de iniciativas de formação docente em contexto de trabalho:

eu pessoalmente faço isso/ quando tenho alguma dificuldade vou pedir algum colega/ os colegas de matemática podem ajudar a resolver/ a ultrapassar alguma dificuldade (Professor F:50)

há momentos em que os professores que lecionam essas disciplinas nos// perguntam, ou seja, interagem connosco sobre tudo em alguns aspetos que eles acham que os alunos precisam mais domínio para facilitar aquela compreensão (Professor I:91)

há essa troca de experiência muita das vezes o professor de economia recebe formação de informática para poder trabalhar com software ou então o inverso (Professor N:100)

Por último, 5 dos 10 professores afirmam que fazem investimento considerável na formação para superar as suas dificuldades, por exemplo, inscrevendo-se em cursos de mestrado ou envolvendo-se conscientemente em práticas sistemáticas de reflexão sobre a ação:

essa dificuldade tem sido superada do ponto de vista de auto / automatismo autodidatismo e agora com a formação de que vamos tendo ao nível do mestrado tem minimizado algumas dificuldades (Entrevista com o professor K)

tenho me colocado para continuar a estudar/ continuar a pesquisar/ continuar a inovar para trazer conteúdos sempre inovados (Entrevista com o professor F)

sim sempre que há resultados muito negativos ou uma percentagem muito baixa no aproveitamento dos alunos// é sempre bom o professor fazer uma autoavaliação/ para ver onde está o problema (Professor M:77)

Em suma, as estratégias utilizadas pelos professores para melhoria das práticas pedagógicas, concretamente, são: adaptação pedagógico-didática aos alunos, colaboração formal e informal entre professores e investimento na formação.

Assim, constatamos, através dos resultados obtidos, que 9 dos 10 professores entrevistados salientam que a adaptação pedagógico-didática tem sido uma estratégia utilizada para superar dificuldades. Nessa estratégia, os professores destacam que têm adotado uma linguagem mais acessível em detrimento daquela que os manuais trazem e que os alunos não compreendem. Além disso, os professores referem que têm sugerido um dos períodos oposto ao período pós-laboral (período normal de aulas) para dissipar certas dúvidas apresentadas durante as aulas. Do mesmo modo, 5 dos 10 entrevistados recorrem como estratégia ao investimento na formação. Em relação a esse aspeto, os professores salientam que estudam, participam em seminários, consultam matérias na internet e avaliam as suas práticas letivas e respetivos resultados. Ainda destacam a colaboração formal e informal entre pares, dentro de uma disciplina ou transversal a várias, como um importante processo para a melhoria das práticas pedagógicas.

Em virtude da análise feita, importa evidenciar que o processo de ensino e aprendizagem requer constantemente pensar num conjunto de estratégias para superar as dificuldades que vão surgindo ao longo das aulas e fora delas. Como ficou patente na voz dos professores, o contexto educativo abarca alunos com diferentes características e distintas condições. Assim, o professor precisa criar estratégias para poder adaptar-se a essa realidade que está em constante mudança e refletir sobre a sua ação, aplicando diferentes estratégias de modo a alcançar resultados satisfatórios. Por essa razão, os professores sublinham a importância da linguagem como fator de mediação para a compreensão dos conteúdos. De salientar, neste âmbito, que esta escola recebe alunos

oriundos de várias partes da província e não só, e que muitos destes alunos têm maior domínio das línguas locais (maternas) em relação ao Português, o que de certo modo reforça e justifica a insistência em questões relacionadas com a linguagem pedagógica por parte destes professores. De notar que o recurso a estratégias de adaptação ao aluno é também apontado por Perrenoud (2000), ao evidenciar que o ensino deve adaptar-se às características do aluno por uma questão de respeito pela pessoa humana e de forma a apoiar e promover as aprendizagens.

Outra estratégia apontada pelos professores, como vimos na análise, é a aposta na formação. A formação do professor evidenciada pelos entrevistados é de grande utilidade para o seu trabalho, na medida em que influencia a sua maneira de pensar sobre o ensino e de agir. Relaciona-se ainda com a apropriação e utilização de conceitos novos, a flexibilidade do pensamento e o aperfeiçoamento das práticas, aspetos também apontados por Damailly et al. (1992). Além disso, é notório que os professores têm consciência de que a formação contínua é algo inseparável da sua profissão, um elemento indispensável e de extrema necessidade para a sua atividade. Ademais, entendem que a formação, para além de uma componente teórica, também se realiza na prática. Nesse entretanto, os professores vão-se habilitando (por exemplo, através de cursos de mestrado) e capacitando, uns com os outros, para dar resposta às necessidades que vão surgindo. Como foi evidenciado por vários autores (Campos, 2013; Mesquita et al., 2015; Wood, 2007; Zeichner, 1992), o professor deve possuir um conjunto de conhecimentos que lhe possa servir de suporte para atender às situações que vão surgindo nas suas aulas e fora delas. Deve também apostar na sua formação pessoal através das leituras, formação, conversas com colegas, seminários, entre outros (Wood, 2007), estratégias em que, efetivamente, os inquiridos parecem apostar.

A última estratégia apontada pelos professores é a colaboração formal e informal nas práticas pedagógicas. De facto, essa estratégia é fundamental, tendo em conta que a colaboração *“implica que cada elemento da equipa seja capaz de alinhar o seu pensamento e a sua ação com o pensamento e a ação dos seus parceiros”* (Canha, 2013, p. 62), num processo em que a troca de experiências e a partilha de saberes proporciona um conjunto de aprendizagens significativas. Assim, podemos afirmar que para estes professores a colaboração formal e informal tem sido uma mais valia na superação das dificuldades sentidas individualmente.

A seguir vamos analisar as perceções dos professores sobre os seus alunos.

5.2.5. Percepções dos professores sobre os alunos, dificuldades por eles sentidas e sobre o ensino técnico-profissional

Percepções dos professores sobre os alunos

Com relação às percepções dos professores sobre os alunos no tocante às práticas pedagógicas, os professores reportaram-se a diferentes aspectos: o interesse em aprender, a falta de motivação para as aprendizagens e a motivação pelo certificado.

Quanto ao interesse em aprender, 7 dos 10 entrevistados dizem que ele é evidente nas suas turmas:

participam das aulas/ saem das aulas todos alegres sem dúvidas/ atendem as matérias que são apresentadas (Professor F:28)

no geral os alunos mostram algum interesse pelas aprendizagens (Professor K:58)

também temos alunos com ideias já bem definidas com vontade de aprender cada vez mais (Professor I:56)

os interesses são mesmo diversificados/ há aqueles que têm vontade de aprender (Professor R:48)

Os professores referem-se também à motivação extrínseca para aprender. Deste modo, os 10 entrevistados consideram que os alunos que frequentam o ensino técnico-profissional no período pós-laboral estão motivados para a obtenção do certificado, como passaporte para o emprego:

a motivação do período da noite as vezes é simplesmente conseguir o certificado (professor R:48)

acho que estão motivados para ter um certificado/ o ideal seria o primeiro, mas eles estão motivados para ter certificado e conseguir um emprego (Professora C:74)

Por outro lado, de uma forma aparentemente contraditória, 9 dos 10 entrevistados referem que os alunos não têm motivação para aprender. Um professor, por exemplo, considera que os alunos estão nessa escola apenas para terminar um ciclo de formação:

os alunos/ bem ao nosso ver os alunos pretendem/ mas é terminar um ciclo de formação/ mais do que propriamente adquirir competências (Professor K: 66)

Ainda outro professor considera que os alunos frequentam a escolar para melhorar a situação no emprego:

muitos deles estão aqui é para melhorar sua situação futura em termos de emprego porque claro que os empregos vão solicitar certificado de habilitações (Professor M:47)

Para outro professor, os alunos do período pós-laboral nunca apresentam dúvidas nas aulas

você vê o aluno parece não tem explicação não se dedica não tem tempo de revisão nunca a apresenta duvidas agente não sabe se estão mesmo interessados em aprender ou se vem obrigatoriamente (Professor M:45)

no período pós-laboral encontra-se esse problema/ as vezes os que estão motivados para aprender são poucos/ são poucos que apresentam interesse (Professor R:48)

o nível de interesse vai variando a medida se é que em que o sol se poe/ os alunos do período da manhã são os mais interessados/ os do período da tarde um bocadinho menos e os da noite aparecem em terceiro lugar (Diretor P:48)

Outros professores consideram que a falta de interesse dos alunos pela aprendizagem se relaciona com o facto de estarem a frequentar um curso que não pretendiam. De notar que, ao referirem-se a este aspeto, os entrevistados demonstraram o seu entendimento relativamente às questões de os alunos estarem matriculados em cursos que muitos não pretendiam fazer, mas que, afinal, foram a única oportunidade que tiveram. Vejamos alguns exemplos:

há alunos que estão em cursos na minha opinião por imposição/ quando vieram para fazer a matrícula já não havia vaga nos que eles pretendiam na altura e foram obrigados a / muitos deles a fazerem cursos contra a vontade deles (Professor I:63)

olhando para os alunos do pós-laboral/ é um período cansativo/ noto pouco interesse por parte dos alunos/ muitos deles estão no curso errado/ curso não fazem parte da sua primeira opção/ mas por não haver alternativa/ por falta de escolha são obrigados a frequentar o curso (Professor L:34)

temos alguns que gostariam de frequentar uma escola de formação de professores/ mas porque não encontrou vaga naquela escola então veio procurar vaga aqui para não ficar sem estudar como eu vim para aqui (Professor F:30)

Perceções das dificuldades sentidas pelos alunos

Relativamente às principais dificuldades sentidas pelos alunos, tal como percecionadas pelos professores, destaca-se a falta de vocação, a formação de base desadequada e recursos escolares insuficientes.

Com relação à falta de vocação, 3 dos 10 entrevistados consideram que alguns alunos não têm vocação para os cursos que estão a fazer, o que os afasta das aprendizagens em termos motivação e de gosto:

não têm vocação para isso (Professor F:23)

as dificuldades são várias primeiro é que vem para cá na maioria dos casos como alternativa não tem muita vocação (Professor K:72)

alguns dos alunos que vêm para que ahm, ou seja, não lhes foi submetida uma orientação profissional (Diretor P: 50)

Por outro lado, 9 dos 10 professores referem que os alunos têm dificuldades porque não possuem a base necessária nas disciplinas que lecionam, ou por deficiente preparação prévia ou porque se trata de disciplinas novas, conforme se constata nos trechos seguintes:

para as minhas disciplinas não tem base porque essas cadeiras não são lecionadas nas classes anteriores (Professor L:44)

as dificuldades que os alunos apresentam no estudo da língua inglesa estão na falta de base/ na maioria parte dos alunos com os quais trabalhamos/ podem estar a fazer a 10ª classe não trazem bases sólidas da 8ª que deveria ser o início do inglês (Professor R:62)

a gente duvida enfim da sua proveniência/ duvida da sua formação de base porque as lacunas que apresentam as lacunas que eles trazem são demasiadamente graves/ são conhecimentos muito baixo (Professor M:37)

preparação de base como tal não conseguimos notar porque a maior parte das cadeiras que nós lecionamos aqui no instituto médio de economia são da vertente económica (Professor I:65)

Ainda, os professores consideram que os alunos têm dificuldades porque as condições e infraestruturas da escola são insuficientes, em várias dimensões:

começaria pelas condições da escola como a corrente elétrica/ o nosso material falta de manutenção (Professor L:54)

conforme estas a ver há lâmpadas que não estão a acender/ o corredor as escuras também não contribuem para o ensino de qualidade (Professor R:112)

outra tem que ver com as condições que a escola oferece insuficiência de laboratórios ou mesmo inexistência bibliotecas (Professor K:72)

Por último 8 dos 10 entrevistados reportam que os alunos não possuem recursos adequados, nem estes lhes são facultados pela escola. De outro modo, os professores demonstram estar conscientes de que a escola tem poucos manuais para os alunos, poucos computadores e a biblioteca fecha à noite, condições que fragilizam os percursos escolares, sobretudo quando se associam a poucos recursos didáticos da parte dos alunos, o que parece ser o caso:

as dificuldades estão relacionadas com os manuais (Professor B: 39)

nossa biblioteca fecha as noites/ na sua maioria os alunos são trabalhadores/ estudam em casa e na fase de provas (Professor L:42)

na minha área de informática/ os alunos têm grandes dificuldades porque não têm computadores em suas casas (Professor N:54)

o material dos alunos/ nós para bem dizer nós língua portuguesa / os manuais/ os livros já não existem à venda (Professor M:79)

entendemos que também há pouca literatura para consulta e nós aconselhamos alguns a buscar alguma literatura (Professor F:40)

Perceção dos professores sobre o ensino técnico-profissional

No que concerne à perceção dos professores sobre o ensino técnico-profissional, estes reportaram-se a diferentes aspetos: valor para o desempenho profissional e contributo para o crescimento da economia do país.

No que concerne ao valor desta modalidade de ensino para o desempenho profissional, a análise mostrou que os 10 entrevistados o realçam. Assim, três sujeitos afirmam que o ensino técnico-profissional é uma mais valia para os alunos entrarem no mercado de trabalho uma vez que proporciona aos jovens um conjunto de ferramentas indispensáveis para o exercício de uma profissão:

é uma mais valia para os jovens que querem entrar no mercado de trabalho (Professor L:14)

de uma maneira geral/ o ensino técnico-profissional na verdade é uma formação importante/ ela visa equipar os estudantes de práticas para o trabalho (Professor R:22)

um técnico médio formado numa instituição do ensino técnico-profissional ele está minimamente preparado para enfrentar o mercado de trabalho (Professor F:21)

Contudo, para a professora inquirida, falta uma componente prática mais explícita nesta modalidade de ensino, uma melhor articulação, durante a formação, com o futuro terreno profissional:

é importante até porque para além/ de questões teóricas deveria ter mesmo prática indo para as empresas para poder ver como funciona a realidade porque tivemos muitas dificuldades no nosso tempo posso assim dizer porque víamos folha de salário lançamentos de contabilidade somente na sala e praticar é difícil se tivesse oportunidade de praticar mais ou seja enquadrar-se mesmo na realidade acredito que eles sairiam daqui mais preparados/ aptos para posteriormente estarem inseridos no mercado de trabalho (Professora C:22)

Por outro lado, 8 dos 10 entrevistados afirmam que os jovens formados no ensino técnico-profissional, pelas qualificações que adquirem, contribuem para o crescimento da economia do país, realçando o valor económico destes cursos. Vejamos alguns excertos a título de exemplo:

os jovens formados nestas escolas contribuem com sua mão de obra para o crescimento da nossa economia (Professor L:16)

estamos numa fase em que o nosso país enfrenta grandes dificuldades e para superar essas dificuldades económicas e não só/ é necessário ter uma força de trabalho qualificada de modos a contribuir para o crescimento da economia do país (Professor B:12)

o ensino-técnico-profissional na verdade ele tem uma grande importância para o crescimento da economia do país/porque o país não se faz só com técnicos superiores/ o país faz-se com técnicos básicos de várias áreas/ técnicos médios e técnicos superiores (Professor F:19)

sobretudo nesta fase em que nós estamos a nos afirmar para o desenvolvimento do país/ e/ urge mesmo a necessidade de termos cursos técnicos (Professor I:22)

para um país que pretende singrar e quer estar ligado ao mundo necessariamente deve primeiramente estar representado neste ramo (Professor N:22)

Neste ponto, destacámos a percepções dos professores sobre os alunos, as dificuldades por eles sentidas e sobre o ensino técnico-profissional. No que concerne à percepção dos professores sobre os alunos, os resultados apresentados indicam que há duas opiniões aparentemente opostas: aqueles que consideram que os alunos estão interessados em aprender e aqueles que consideram que os alunos estão nessa escola com o objetivo principal de ter um certificado, uma nota para passar de classe e entrar no mercado de emprego com melhor qualificação. Ainda, os entrevistados sublinham que muitos desses alunos têm dificuldades em termos de materiais escolares imprescindíveis e que na escola faltam algumas condições.

Para estes professores, a motivação para aprender corresponde, sem dúvida, a um envolvimento deliberado do aluno no processo de aprendizagem, exprimindo a sua vontade de aprender e de se esforçar na consecução desse objetivo. Nota-se que alguns professores afirmam que os alunos estão motivados e interessados em aprender. Que se encontram na sala de aula com objetivos bem definidos, conforme sublinhado por um professor: *“também temos alunos com ideias já bem definidas com vontade de aprender cada vez mais”* (Professor I:56). Como é evidente, estes alunos motivados para aprender mostram interesse e participam nas atividades, interagem com professores e seus colegas tal como foi referido por Charrua (2014). Além disso, quando têm dúvidas, procuram alguém que os possa ajudar porque têm consciência que o conhecimento se constrói com os outros, conforme referido por Araújo e Sá e Ambrósio (2019). Ademais e como ficou patente, esses alunos têm metas bem definidas e sabem o que fazem na escola (Ames, 1990), ao mesmo tempo que trazem consigo pensamentos positivos na realização de tarefas e preocupam-se com suas habilidades e capacidades intelectuais (Bloom, 1977;

Machado et al., 2013). Assim, podemos afirmar que esta motivação de alguns alunos para aprender, percebida pelos professores, pode significar que estão criadas as condições individuais necessárias para fazer acontecer o processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, conforme foi evidenciado no quadro teórico (capítulo 2), verifica-se que a motivação do aluno é um fator determinante no processo de aprendizagem e depende das atitudes do aluno, da sua predisposição para o conhecimento e do seu empenhamento no trabalho e nas tarefas que lhe são propostas, bem como das suas iniciativas para resolver dificuldades e para aprender (Carvalho, 2004; Tavares, 1979).

Para outros professores, os alunos do período pós-laboral não têm motivação para aprender. Para estes professores, a falta de interesse pelas aprendizagens faz com que os alunos não aprendam nem contribuam para a aula, mesmo quando são solicitados, aspeto já referido por Hogue (2016). De notar que a falta de interesse pelas aprendizagens por parte dos alunos tem sido evidenciada por muitos estudiosos, em diferentes contextos, conforme referimos no capítulo 2, e que se trata de um fator de grande relevância na aprendizagem. Por essa razão, para superar esta situação e aumentar o interesse pelas aprendizagens, alguns autores sublinham diferentes estratégias, tais como a planificação de conteúdos que se enquadrem na sua realidade, a boa organização da sala de aula e o estímulo ao esforço pessoal (Fleith, 2001; Raasch, 1999).

Frente a essa situação, os resultados aqui analisados levam-nos a pensar mais uma vez que sem interesse de aprender não há como fazer acontecer o processo de ensino e aprendizagem, embora este processo exija ainda disponibilidade da parte do professor em ensinar (Cavenaghi & Bzuneck, 2009) e ainda da parte de outros elementos próximos, como amigos, familiares e outros (Cavenaghi & Bzuneck, 2009). Por isso, podemos afirmar com Raasch (1999) e Nogaro et al. (2014), que a falta de motivação nas aulas é uma das principais razões para o insucesso escolar.

Os professores percebem ainda que alguns dos seus alunos estão preferencialmente motivados para conseguir um certificado. Conforme vimos no quadro teórico (capítulo 2), a motivação dos alunos pode ser variada, assim sendo, o aluno pode estar motivado para ter um certificado. A motivação dos alunos pelo certificado pode basear-se na busca de um emprego, para ascender a um dado cargo ou ainda para continuar com os estudos superiores. Deste modo, a busca pelo certificado pode ser uma motivação acrescentada ao aluno na medida em que pode redobrar seus esforços nos estudos, assim, este tipo de motivação não pode ser encarada como algo negativo, mas sim como algo que complementa e justifica o fim de um ciclo (Collins & Illich, 1979; 1971). Para estes alunos, o interesse pelo certificado reportado pelos entrevistados pode fazer

sentido, uma vez que no mercado de trabalho atual, em Angola, a seleção de pessoas é feita com base nos diplomas ou títulos académicos, desvalorizando-se a experiência profissional, que pouco ou nada é tida em conta, facto que possivelmente leva os alunos que frequentam o ensino técnico-profissional a priorizar a obtenção de um certificado, conforme, aliás, evidenciado noutros estudos (Collins, 1979; Gaddis, 2015; Holleman, 2019; Illich, 1971; Jacob, 2013; Leak & Farkas, 2013; Marien, 1971).

Incidindo agora sobre as dificuldades dos alunos, os professores percecionam que estes apresentam um conjunto de dificuldades, tais como: a falta de vocação, formação de base desadequada e recursos escolares insuficientes. Com relação à vocação, os resultados evidenciam que, para os entrevistados, por um lado os alunos não têm vocação porque na sua maior parte estão a fazer cursos que não foram suas escolhas iniciais, por outro lado, os alunos não foram submetidos a um exame de orientação vocacional quando fizeram a inscrição. Com efeito, o conceito de vocação é relativo, esse facto foi constatado através da revisão da literatura (capítulo 2), e assumimos que a vocação é vista em duas perspetivas: na primeira, a vocação é algo inato e na segunda, a vocação adquire-se através do trabalho e dedicação do aluno (Costa et al., 2010; Fernandes et al., 2014). Conforme ficou evidenciado, os professores valorizam a vocação inata, por isso consideram que os alunos não têm vocação: *“não têm vocação para isso”* (Professor F:23). Importa sublinhar que a vocação dos alunos pode ser construída ao longo do seu percurso escolar. Por isso, o facto de não participarem nas aulas e não mostrarem interesse pelas aprendizagens não é imediatamente sinónimo de falta de vocação.

Atenta-se que em vários momentos da vida, os professores aparecem como confidentes e mentores dos alunos quando eles precisam de autodefinir suas incertezas quanto às escolhas feitas (Correia, 2008). Por conseguinte, podem, com seus conselhos, experiência e conhecimento, ajudar os alunos a encararem a formação e os cursos que estão a frequentar de forma diferente e estes últimos podem ganhar gosto pelas aprendizagens que fazem ao longo do seu percurso académico.

Por último, os professores percecionam que os alunos têm dificuldades em termos de acesso a manuais e outros materiais. Essas dificuldades também são vivenciadas pelos professores. A falta de bibliografia neste contexto ainda constitui um grande problema, além disso, quer seja os manuais dos alunos como os dos professores, estão frequentemente cheios de erros e não se ajustam ao tipo de ensino em causa. Neste caso, muitas vezes, os professores são obrigados a reajustar os conteúdos na planificação das aulas para poder contornar quer seja as falhas que os manuais trazem quer seja para

atualizar os conteúdos. De sublinhar que a falta de infraestruturas e laboratórios da escola também é vivenciada como problemática por professores e alunos.

Centrando agora na perceção dos professores sobre o ensino técnico-profissional, os resultados que acima apresentámos permitem constatar que os mesmos percebem o ensino técnico-profissional em duas vertentes: preparação do homem para o desempenho profissional e contributo para o crescimento da economia do país.

Com relação à primeira vertente, “desempenho profissional”, podemos constatar que os professores consideram que o ensino técnico-profissional ocupa um lugar de destaque na construção do futuro da sociedade em geral e ambiciona responder às necessidades educativas e formativas dos jovens e adultos através de uma formação profissional adequada e de qualidade.

Partindo do que foi apontado pelos entrevistados e considerando o que abordamos anteriormente (capítulo 1), de facto, atualmente, o ensino técnico-profissional tem sido encarado em diversos contextos como um meio de formação e preparação do cidadão para o início de uma profissão no mercado de emprego (Gama, 2018; Jacob, 2012; Martins et al., 2005; Rodrigues, 2013). Neste contexto em particular, e conforme ficou evidenciado pelos entrevistados, a inserção desta modalidade de ensino no sistema educativo angolano constitui um ganho para o país, mas também para o próprio aluno. Deste modo, podemos afirmar que esta perceção dos professores se justifica no conhecimento que têm dos objetivos da implementação deste tipo/modalidade de ensino no contexto angolano, ou ainda, por saberem os objetivos deste tipo de ensino plasmados quer na antiga Lei de Bases (Leis n.º 13/01), como na nova lei (Lei n.º 17/16). Acreditamos ainda, com Madeira (2006), que a rápida inserção no mercado de trabalho, a boa remuneração e bom desempenho são elementos principais que levam os alunos a se inscrever no ensino técnico-profissional.

De igual forma, os entrevistados apontam que o ensino técnico-profissional promove o crescimento da economia do país. Concordando com a nova lei (Lei n.º 17/16), o ensino técnico-profissional visa acudir às necessidades da sociedade angolana, deste modo, parece evidente mais uma vez que os professores sabem o papel que representa este tipo de ensino neste contexto. Ademais, ao considerarem o ensino técnico-profissional como veículo para o crescimento da economia, estavam a assumir fazer parte deste processo enquanto agentes indispensáveis para tal facto acontecer. Numa perspetiva complementar, com Rodrigues (2013), assumimos que o ensino técnico-profissional visa acudir às necessidades da sociedade, e ao mesmo tempo contribuir para o crescimento

das famílias e países (Jacob, 2012; Madeira, 2006; Martins et al., 2005; Santos & Moreira, 2005).

5.2.6. Trabalho colaborativo

Relativamente às práticas reportadas neste âmbito, vamos analisar o trabalho no âmbito das coordenações de classes e colaboração formal e informal entre professores. Com relação ao trabalho no âmbito das coordenações de classes, 8 dos 10 professores reportam que tem sido realizado. Vejamos os exemplos:

nós temos participado das planificações que acontecem mensalmente uma vez/ nessas planificações tentamos equilibrar as matérias/ participo e estou satisfeito (Professor R:74)

nós agora estabelecemos as coordenações de classes em que nós discutimos aspetos ligados mesmo aquela classe/ com professores destas classes (Professor I:104)

Outros professores referem que não apenas planificam nas coordenações de classes, mas que também são discutidas nessas reuniões as principais dificuldades dos professores e dos alunos:

uma vez por mês/ durante os seminários/ no começo de cada trimestre temos conversado sobre nossas dificuldades e as dificuldades dos próprios alunos (Professor B:55)

existe/ reuniões pedagógicas/ partilha de conhecimento quando há dificuldades (Professor L:70)

Por outro lado, 3 dos 10 entrevistados referem que tem existido colaboração informal entre professores, com propósitos vários, tais como dissipar dúvidas, esclarecer conteúdos ou trocar experiências:

há sempre colegas que vêm ter connosco dizendo que tenho dificuldade no tema tal e partilhamos (Professor R :92)

nós em coordenações por exemplo/ eu leciono informática aplicada a gestão se tiver uma dificuldade na área de informática/ consulto o professor de informática/ contabilidade consulto o professor de contabilidade/ gestão também o professor de gestão (Professora C:113)

há essa troca de experiência ao nível de conteúdo muita das vezes existem disciplinas que têm conteúdos semelhantes/ então há essa troca de experiência no sentido de um professor avançar com conteúdo talvez o outro (Professor N:100)

Ainda, os 10 professores reportam que realizam colaboração no âmbito das coordenações de disciplina. A respeito, dois entrevistados referem que planificam as aulas

com colegas que lecionam as mesmas disciplinas e avaliam os conteúdos que serão lecionados:

tenho planificado minhas aulas com meus colegas de disciplinas quer seja na planificação mensal como semanal (Professor L:65)

são realizadas uma vez por mês por orientação da direção da escola/ são úteis/ avaliamos o que foi dado e programamos o que será dado nos próximos meses (Professor L:72)

Para três sujeitos, nas reuniões pedagógicas, para além da planificação dos conteúdos que serão lecionados num determinado momento, é também construída “uma aula modelo”, de forma a apoiar dificuldades sentidas na leção de determinados conteúdos, evidenciando debilidades na formação científico-pedagógica:

(...) uma reunião pedagógica é uma reunião onde planificamos os conteúdos que serão lecionados num determinado momento/ e os conteúdos em que os professores têm dificuldades em lecionar/ preparamos uma aula modelo (Professor B:53)

Nós realizamos uma reunião mensal que nós achamos que é suficiente porque aí nós conseguimos já dosificar as matérias /os conteúdos de maneira/ a dar as várias semanas (Professor R:98)

de maneira muito resumida// elas são realizadas por coordenações/ as coordenações estão distribuídas por disciplinas/ os professores lecionam determinadas disciplinas/ reúnem-se e tratam dos conteúdos/ fazem uma espécie de síntese dos conteúdos lecionados (Professor K:111)

Um entrevistado considera que as reuniões pedagógicas são úteis porque permitem um trabalho conjunto uniformizador de toda a escola:

as reuniões pedagógicas nos ajudam a uniformizar os materiais/ nos ajudam a programar para depois fazer um trabalho conjunto/ importantes/ são úteis e muito úteis (Professor M:91)

Para dois professores, o trabalho colaborativo promove um bom relacionamento entre professores, destacando uma outra vertente desta modalidade de trabalho:

penso que é bom/ é importante haver uma interação com outros colegas (Professor B:70)

ajuda os professores a integrarem-se e a criar uma relação saudável entre professor (Professor L:80)

devia mesmo por causa da interação que há e troca de experiência (Professora C:118)

Potencialidades do trabalho colaborativo

Relativamente às potencialidades do trabalho colaborativo, elas incidem na promoção do relacionamento entre professores, como vimos acima, na superação das dificuldades sentidas individualmente, na superação das dificuldades sentidas pelos alunos e no desenvolvimento pessoal e humano. Deste modo, 6 dos 10 entrevistados apontam que o trabalho colaborativo ajuda na superação das dificuldades sentidas individualmente. Mais concretamente, os professores referem que pelo facto de serem muitos a pensar e desses muitos serem diversos (em experiência e em conhecimento), a resolução das dificuldades torna-se mais fácil. Vejamos alguns exemplos:

sim sim/ tem muita coisa aproveitar no trabalho colaborativo/ porque são muitas mentes a pensar/ uns com mais experiências e outros com menos experiências / normalmente os que tem menos experiências se apegam aos que tem mais experiência para apresentar as suas dificuldades/ e também os outros às vezes trazem as teorias mais recentes e ajudam os mais antigos/ que têm mais prática para aliar essa teoria a prática (Professor R:106)

não temos tido dificuldade na transmissão dos conteúdos porque na planificação com colegas discutimos assuntos e cada um apresenta seu ponto de vista e assim ultrapassamos as dificuldades (Professor L:56)

geralmente sempre que encontramos dificuldades nas nossas reuniões pedagógicas e em conjunto tentamos nos ajudar mutuamente para cada professor poder ultrapassar as dificuldades que possa encontrar (Professor M:83)

ajuda ao professor a ter autoconfiança porque quando a pessoa não se limita unicamente na disciplina que leciona e conhece um pouco outros conhecimentos facilmente consegue enquadrar-se na sala de aulas (Professora C:137).

Nesta medida, um professor lamenta o número escasso de reuniões:

teria de existir mais reuniões porque as dificuldades que cada professor tem/ teriam sido tiradas exatamente nessas reuniões (Professor N:111).

Ainda 3 dos 10 entrevistados afirmam que o trabalho colaborativo promove interação entre colegas, ajudando no bom clima relacional da escola:

penso que é bom é importante haver uma interação com outros colegas (Professor B: 70)

ajuda os professores a integrarem-se e a criar uma relação saudável entre professor (Professor L: 80)

Por outro lado, 1 dos 10 entrevistados considera que o trabalho colaborativo entre professores ajuda a superar as dificuldades sentidas pelos alunos:

sim cada professor apresenta as dificuldades de seus alunos e aquilo que for para / aquilo que a coordenação pode ajudar na dissipação deste ou na solução deste problema discute-se em conjunto e o professor leva daí uma solução para aplicar na sua sala ou na turma (Professor M:99)

Numa última vertente, 1 dos 10 entrevistados afirma que o trabalho colaborativo promove o desenvolvimento pessoal e humano:

trabalhar com os outros é sempre uma valia/ ajuda no crescimento do professor e na melhoria (Professor N:115)

Com a análise acima pretendíamos identificar o trabalho colaborativo que tem sido realizado pelos professores participantes do estudo e como estes o valorizam. De forma resumida e sublinhando os aspetos que mais sobressaem da nossa análise, destacamos dois pontos principais: as práticas reportadas pelos professores e as potencialidades do trabalho colaborativo. Em cada um destes pontos temos alguns subpontos que consideramos deverem ser realçados nessa análise.

Face aos nossos resultados relativos às práticas reportadas, todos os entrevistados (10 professores) conferem importância ao trabalho colaborativo no âmbito das coordenações de disciplinas, assim, podemos afirmar que os professores do Instituto Politécnico 131 realizam trabalho colaborativo no âmbito das coordenações de disciplina, quer porque este faz parte da programação das atividades da escola, quer porque consideram que o trabalho colaborativo pode contribuir para a qualidade das suas práticas. Este facto ocorre quando professores que lecionam as mesmas disciplinas ou disciplinas com conteúdos próximos se reúnem, uma vez por mês, para planificar os conteúdos a serem lecionados, debater sobre esses conteúdos e apresentar e dissipar dúvidas uns com os outros, compartilhando diferentes saberes disciplinares. Um exemplo aqui apresentado pelos entrevistados refere-se às planificações de aulas que acontecem entre os professores das coordenações de Matemática e de Informática, os quais partilham conteúdos e experiências docentes. Essa prática colaborativa aqui reportada parece muito vivenciada no contexto angolano, considerando que estes nossos resultados vão de alguma forma de encontro aos do estudo realizado por Silva (2018), onde o autor sublinha que os professores angolanos inquiridos “*realizam atividades com colegas de escola para efetuar a planificação anual, partilhar algumas experiências, discutir problemas da sala de aula, analisar as dificuldades dos alunos e elaborar testes de avaliação*” (p. xii). Sublinha-se ainda que, no entender de vários autores, a prática colaborativa consiste na partilha e construção de conhecimentos que permitem ao professor articular a teoria e a prática e refletir sobre as vivências dos seus colegas, dos alunos e as suas próprias (Abelha, 2011; Basto, 2017; Canha & Alarcão, 2010; Leite, 2015).

Conforme foi evidenciado por Basto (2017) e abordado anteriormente (capítulo 3), a colaboração é um processo de partilha, de responsabilidade e de interdependência de papéis. Nesse sentido, podemos afirmar que para os professores entrevistados, o trabalho no âmbito das coordenações das classes e disciplinas constitui um verdadeiro momento de partilha e uma condição necessária para a realização das suas atividades, pois é aí onde são coordenados os conteúdos a serem ministrados para cada classe/disciplina e onde se debatem elementos relativos a esses conteúdos. Além disso, é evidenciado pelos entrevistados que o trabalho colaborativo compreende um conjunto vasto de dinâmicas e comprometimentos, tal como referido por Neto et al. (2014). Pelo facto de os professores reportarem que uma vez por mês se encontram para planificar e discutir as dificuldades vivenciadas por eles e pelos seus alunos, esse aspeto realça que durante as aulas os professores tomam provavelmente notas dessas dificuldades, para serem posteriormente apresentadas e discutidas com os seus colegas. Situação semelhante foi evidenciada no estudo de Basto (2017), em que os professores, ao refletirem sobre as suas práticas, questionam as suas formas de ensinar e as formas de aprender dos alunos, o que os ajuda a descobrir sentidos ocultos ligados às práticas da sala de aula.

De igual forma, acreditamos, com Abelha (2011), que a colaboração é uma chave para a mudança das práticas educativas, ao mesmo tempo que serve como meio de antecipação e resolução das dificuldades em contexto educativo. Este posicionamento que assumimos de alguma forma parece se refletir nas potencialidades do trabalho colaborativo evidenciadas pelos professores entrevistados, na medida em acreditam ser este um meio para a superação das dificuldades sentidas individualmente, para a promoção do relacionamento e para o desenvolvimento pessoal e humano. De facto, parecem explícitas as mais valias do trabalho colaborativo na voz destes professores e também conforme evidenciado por Souza: *“os contributos de um trabalho em colaboração podem trazer um possível acréscimo de segurança em mudar ou inovar, ao possibilitar a partilha de diferentes experiências, perspectivas e modos de atuar”* (2019, p. 126). Ademais, conforme referimos no quadro teórico (ver capítulo 3), as potencialidades do trabalho colaborativo consistem no desenvolvimento profissional do professor e na promoção de melhorias no serviço prestado (Mesquita et al., 2015).

Assim, podemos afirmar que a superação das dificuldades sentidas individualmente é uma das principais potencialidades apontada pelos entrevistados na medida em que consideram que a planificação feita com seus colegas tem permitido minimizar as suas dificuldades, ter confiança nos conteúdos por saber que antes foram supervisionados e discutidos com seus colegas.

Em suma, o trabalho colaborativo, para os professores entrevistados, permite desenvolver um bom relacionamento entre pares, superar dificuldades de vária ordem relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem, potenciar a construção de conhecimento e favorecer práticas pedagógicas nas quais se sentem mais seguros e confiantes.

Síntese geral

Após análise e discussão dos resultados da entrevista feita aos professores, impõe-se fazer uma síntese geral dos pontos apresentados e discutidos. Começamos por recordar que no ponto anterior (5.1) apresentamos e discutimos os resultados dos inquéritos por questionário aplicados aos alunos. De recordar ainda que estes professores lecionam no período pós-laboral e são aqueles que lidam diariamente com estes alunos.

Ao todo, neste ponto (5.2) foram apresentadas e discutidas seis dimensões: motivação dos professores no trabalho, facilidades sentidas pelos professores nas suas práticas pedagógicas, dificuldades sentidas pelos professores nas suas práticas pedagógicas, estratégias dos professores para melhoria das práticas pedagógicas, percepções dos professores sobre os alunos, dificuldades sentidas pelos alunos e sobre o ensino técnico-profissional e trabalho colaborativo.

Assim, na primeira dimensão (motivação dos professores no trabalho), constatamos que os professores estão intrínseca e extrinsecamente motivados. Os resultados apresentados e discutidos apontam que a motivação intrínseca dos professores se reflete quando os mesmos salientam que gostam da sua profissão, que consideram uma profissão boa e nobre, sentindo-se bem e valorizados naquilo que fazem. Ao mesmo tempo, verificou-se que os professores estão extrinsecamente motivados, considerando que a docência promove o reconhecimento social. Importa sublinhar que a realização de qualquer atividade humana, em particular a de professor, depende da sua motivação, conforme vimos anteriormente (Capítulo 2).

Centrando-se nas práticas pedagógicas dos professores, concretamente nas facilidades e dificuldades sentidas e nas estratégias mobilizadas para a sua melhoria, os resultados apontam para a interligação entre estes três pontos. Através da voz dos professores, constatamos que as facilidades sentidas por eles têm a ver, sobretudo, com o gosto pelas disciplinas que lecionam e pelo domínio do conteúdo lecionado. Por outro lado, constatamos que os professores apresentam dificuldades nas práticas pedagógicas essencialmente em algumas disciplinas cujos conteúdos dominam pouco. As dificuldades também se relacionam com outros fatores, tais como: as poucas condições ou recursos da

escola, o tempo letivo semanal considerado inadequado e o constante absentismo dos alunos. Para superar estas dificuldades, os professores procuram adaptar-se pedagogicamente aos alunos, investir na formação pessoal e recorrer às potencialidades do trabalho colaborativo.

Outra dimensão explorada é a percepção dos professores sobre os alunos, as dificuldades por eles sentidas e sobre o ensino técnico-profissional. Neste ponto, através da análise e discussão dos resultados, constatamos que as percepções dos professores sobre os alunos variam de professor para professor. Ou seja, para alguns professores os alunos têm interesse em aprender, para outros, não. No entanto, parece haver unanimidade quanto à motivação dos alunos para a frequência às aulas, que todos relacionam com obter um certificado. Embora para estes professores a busca pelo certificado pareça ser encarada negativamente, é importante sublinhar que é através do certificado que se pode saber que um aluno terminou um determinado ciclo de formação e que este é fundamental para o acesso ao mercado de trabalho e a progressão profissional. Do mesmo modo, os professores reportam que os alunos têm dificuldades em obter bons manuais, ao mesmo tempo alegam que as infraestruturas e condições da escola não são das melhores. De sublinhar que estas dificuldades que atribuem aos alunos, também são experimentadas pelos professores. Ainda, verificamos que os professores consideram que o ensino técnico-profissional proporciona uma profissão ao aluno e contribui para o crescimento da economia do país, através da mão de obra qualificada.

Por último, sintetizemos os resultados relativos ao trabalho colaborativo. Neste sentido, os professores reportaram, valorizando-o, o trabalho realizado no âmbito da coordenação de classes e de disciplinas, isto é, os professores que lecionam as mesmas classes e disciplinas ou disciplinas com conteúdos semelhantes planificam em conjunto, constroem fascículos para os alunos e para eles próprios, os quais servem de suporte e complemento aos manuais, considerados insuficientes, e ainda procuram, juntos, encontrar soluções para dissipar as dúvidas que vão surgindo ao longo das aulas. Foi igualmente evidenciado pelos professores que o trabalho colaborativo promove boa relação entre colegas e contribui para a superação das dificuldades sentidas individualmente.

5.3. Aprender e ensinar no ensino técnico-profissional: síntese crítica da análise

Após apresentação e discussão dos resultados do inquérito por questionário aplicado aos alunos e da entrevista aplicada aos professores impõe-se, neste ponto final

deste capítulo, fazer uma síntese crítica da análise dos principais resultados obtidos. O objetivo é analisar o posicionamento destes intervenientes (alunos e professores) em relação aos seguintes aspetos: percurso escolar dos alunos, motivação dos alunos para aprender, dificuldades sentidas pelos alunos, expectativas e aspirações, condições para a realização do processo de ensino e aprendizagem.

Em relação ao percurso escolar dos alunos, lembramos que, por um lado, a grande maioria apresenta pelo menos uma reprovação no seu trajeto escolar e que, por outro, metade destes alunos interromperam os estudos em dada altura. Estamos perante um grupo de alunos cujos trajetos escolares se caracterizam por instabilidade, portanto. Quando se analisa as razões apontadas pelos estudantes para a ocorrência dessas situações, destaca-se com nitidez as dificuldades económicas da sua família. Esta situação é coerente com a caracterização sociodemográfica das famílias destes estudantes, as quais, como apontámos no Capítulo 4, têm um nível económico baixo. Relativamente à instabilidade das trajetórias escolares destes alunos do ensino técnico-profissional, os resultados obtidos são concordantes como os do estudo de Jacob (2012), também realizado no contexto angolano, e no qual se verificou que a larga maioria dos estudantes do ensino técnico-profissional, por comparação com aqueles que frequentavam o ensino geral, já tinham reprovado pelo menos uma vez e que era superior a percentagem daqueles que tinham interrompido os estudos, por comparação também com o ensino geral. Os nossos resultados são concordantes, também, com aqueles que constam de estudos realizados noutros contextos (Lopes, 2017; Martins et al., 2005, 2008). Nestes estudos, verificou-se também que as origens sociais e culturais dos alunos do ensino técnico-profissional se diferenciavam dos alunos do ensino geral, sendo mais frequentes as famílias de níveis económicos mais baixos e com menos escolaridade, resultados que também constatámos no nosso estudo e que ajudam a compreender a irregularidade das trajetórias escolares dos alunos desta escola de ensino técnico no Lubango.

Ademais, constatamos também que ao retomar os estudos, os alunos apontam que precisam da obtenção de um certificado e posteriormente um emprego como sendo as principais razões que os motivaram. Esta perspetiva também foi mencionada pelos professores, na medida em que eles consideram que estes alunos estão nesta escola para terminar um ciclo de formação, conseguir um certificado e ingressar no mercado de trabalho. Assim, importa sublinhar, mais uma vez, que os resultados do estudo realizado por Jacob (2012) mostravam o mesmo, ou seja, os alunos pretendiam ingressar no mercado de trabalho e prosseguir estudos. Embora o regresso à escola destes alunos pareça ser marcado, fundamentalmente, pela instrumentalidade desejo de ingressar no

mercado de trabalho e conseguir um certificado, é importante sublinhar que os professores são um modelo para muitos alunos, seus conselhos são muitas vezes mais importantes que os dos pais para alguns alunos, assim sendo, importa que nas suas aulas se empenhem na promoção de competências, atitudes e valores destes alunos.

Incidindo agora na motivação, importa reafirmar que *“é um importante problema de investigação, pois tem implicações diretas na qualidade do envolvimento do aluno com a aprendizagem”* (Rosecler & Guimarães, 2010, p. 211).

Assim, destacamos a motivação para a escolha da escola e do curso destes alunos. Em relação à razão ou motivação para a escolha da escola, os principais resultados apresentados apontam que os alunos escolheram esta escola por ser um estabelecimento de ensino com prestígio e por ser o único estabelecimento que tinha o curso pretendido. Por outro lado, para a escolha do curso os alunos apontam os seguintes fatores: gosto da área, o certificado, o acesso a uma profissão com prestígio, a obtenção de um emprego. Das mesmas ideias partilham os professores, designadamente por manifestarem que os alunos estão nesta escola porque precisam de um certificado para posteriormente conseguir um emprego. Com efeito, estes professores consideram que muitos destes alunos não tem motivação intrínseca para os cursos que estão a estudar e outros não têm bases na área de formação dos cursos que estão a fazer. Essa perspetiva dos professores é coerente com os resultados que verificamos relativamente à opção dos cursos realizadas pelos alunos, já que dos 72 alunos inquiridos, cerca de 48 (68,1%) estão no ensino técnico-profissional em cursos que não fazem parte das suas escolhas iniciais e apenas 21 (29,2%) frequentam os cursos pretendidos. Tendo em conta esta situação, os professores alegam que muitas vezes são levados a conversar com os alunos sobre os cursos em que estão inscritos e a mostrar-lhes as suas vantagens. Os mesmos consideram que esta estratégia tem surtido efeito, como ficou patente na voz deste professor *“eu tenho conversado com eles (...) nas turmas onde passo existem também desses alunos que eu me referi a pouco tempo/ que dizem que vieram aqui e não foi sua primeira escolha mas com o passar do tempo estão a gostar do curso”* (Professor F: 33).

No geral, embora a motivação extrínseca se sobreponha à motivação intrínseca, estes professores consideram que alguns alunos estão intrinsecamente motivados. Deste modo, embora para estes professores a motivação intrínseca seja aquela que mais desperte as aprendizagens, importa sublinhar que em várias situações é necessário estimular o aluno de diferentes maneiras para que possa desenvolver a motivação para aprender. Esse facto leva-nos, mais uma vez, a concordar com Martinelli e Bartholomeu

(2007) que as motivações intrínseca e extrínseca são interativas no processo de ensino e aprendizagem.

Centrando-nos agora nas expectativas escolares dos alunos, começamos por recordar com Machado et al. (2013, p. 79) que a expectativa “*corresponde ao conjunto de crenças (...) e a possibilidade de obter resultados desejáveis e positivos*”. Além disso, as expectativas variam de acordo com alguns fatores, tais como o nível socioeconómico, designadamente a posição social que o sujeito ocupa na sociedade (Lowman & Elliott, 2010).

Assim, conforme constatamos no ponto 5.1., os principais resultados apresentados apontam que as expectativas iniciais e ao longo do curso são as seguintes: aprender matérias úteis para a profissão desejada, aprender matérias importantes para conseguir um melhor trabalho e aprender matérias para prosseguir estudos no ensino superior. As expectativas destes alunos associam claramente as aprendizagens a realizar com a sua utilidade concreta, quer em termos da profissão ou trabalho que desejam, quer para ingressar no ensino superior. De sublinhar que alguns professores partilham da mesma ideia dos alunos, ou seja, para alguns professores, muitos alunos do período pós-laboral têm ideias bem definidas, sabem o que querem e o que os leva a estudar, conforme foi referido por um dos professores: “*também temos alunos com ideias já bem definidas com vontade de aprender cada vez mais*” (Professor I:56).

Considerando aquilo que os alunos apontam e a voz de alguns professores, podemos afirmar que embora o desejo de obter um certificado tenha sido fortemente evidenciado por alguns professores, e também pelos estudantes, parece não ser o único propósito destes alunos, interagindo com outros fatores de ordem intrínseca. Ademais, sendo certo que é através do certificado que se pode comprovar que um aluno terminou um determinado ciclo de formação, constituindo este um meio de acesso às oportunidades de trabalho (Collins, 1979), o trabalho dos professores pode contribuir de forma decisiva para desenvolver nos seus alunos o interesse pelas matérias, possibilitando assim aliar a motivação intrínseca para aprender à motivação extrínseca.

Incidindo nas dificuldades sentidas pelos alunos e professores, os resultados evidenciam que estes intervenientes experimentam as mesmas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. De entre estas dificuldades, queremos sublinhar, a partir da voz dos professores, a falta de manuais para os alunos e para os próprios professores. Conforme foi evidenciado pelos professores, muitos alunos deste período pós-laboral têm dificuldades em conseguir material para poder acompanhar as aulas, enquanto que os próprios professores encontram dificuldades em dar aulas porque os conteúdos existentes

nos manuais à disposição estão ultrapassados e também não são apropriados para o ensino técnico-profissional. Como estratégia para ultrapassar esta situação, os professores têm procurado produzir materiais com os coordenadores de curso para servir de apoio aos manuais escolares, quer seja para os alunos como para os próprios professores. Acresce que estes materiais têm sido produzidos com a participação de vários professores, num ambiente colaborativo, o que tem contribuído para a fortificação das relações interpessoais, superação das dificuldades sentidas individualmente e partilha de experiências.

Considerações finais

Nesta derradeira etapa da nossa pesquisa, impõe-se evidenciar as principais conclusões a que o estudo nos conduziu, no desejo de que, mais do que uma síntese do trabalho empírico desenvolvido, estas possam ser incitadoras de reflexão resultante não só do aprofundamento do quadro teórico de referência, mas também da prática investigativa do contexto em que o estudo se inseriu.

Foi nosso propósito com esta investigação caracterizar, de modo sistemático, aprofundando e construindo conhecimento com os alunos e seus professores, os fatores que possam justificar o aparente e percebido desinteresse e desmotivação dos primeiros, e refletir, ainda, sobre os processos de ensino e aprendizagem neste contexto específico, sobre o qual escasseiam estudos rigorosos, a partir da voz dos seus atores. Com efeito, a finalidade deste estudo exploratório é contribuir para o conhecimento de uma problemática pouco estudada no contexto angolano: analisar como os processos formativos se desenvolvem numa escola do ensino técnico-profissional, no período pós-laboral, integrando a compreensão das motivações de alunos e professores, assim como das práticas pedagógicas reportadas por estes.

Faz-se ainda necessário lembrar que a motivação para a realização da pesquisa presente surge de conversas informais entre professores do período pós-laboral do Instituto Politécnico 131 do Lubango - Angola do qual o proponente faz parte, relativamente à falta de interesse dos alunos pelas aprendizagens e pelos percursos formativos propostos pela escola.

Em linhas gerais, nesta etapa final, começaremos por fazer uma síntese dos quatro primeiros capítulos, para, posteriormente, procurarmos responder às questões da nossa investigação com os resultados encontrados. Por último, apresentamos as limitações do estudo e sugestões para o seu desenvolvimento.

Revisitando o estudo

Porque a *“experiência tem um conteúdo narrativo que a escrita pode evocar, não para reproduzir as vivências mas antes para ampliar o seu sentido, refletir sobre elas e provocar a reflexão nos outros”* (Vieira, 2011, p. 15), nesta revisitação do nosso estudo não podemos deixar de refletir sobre as rotas percorridas, e também as abandonadas ao longo do nosso percurso em favor de outras que não nos parecem mais apetecíveis (Bastos, 2014), sem nos esquecer aquelas rotas que decorridos estes anos só agora foram adotadas e equacionados tendo em conta as nossas limitações e obstáculos encontrados.

Assim, prestes a terminar esta viagem, chegou o momento de olhar para o percurso, recordar o trajeto percorrido, fazer um balanço e perspetivar caminhos futuros.

Neste sentido, impõe-se dizer que ao longo desta investigação foi realizada uma revisão da literatura considerada pertinente para a abordagem do objeto de estudo, sendo o ponto de partida uma síntese retrospectiva relativamente ao contexto mais lato em que este se insere, isto é, a educação em Angola após a independência. Nesse ponto, destacamos a primeira reforma aprovada pelo Governo angolano entre 1977 e 1978, sendo que em 1977 foram concebidos todos os materiais curriculares, e em particular os do primeiro nível (1.^a a 4. classe), segundo nível (5.^a e 6.^a classes) e terceiro nível (7.^a e 8.^a classes) e em 1978 foram implementados. O diagnóstico feito em 1986 ao sistema de ensino antes aprovado mostrou resultados inesperados e para inverter o quadro, a Assembleia Nacional da República de Angola aprovou, em 2001, a Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro. Esta lei, designada Lei de Bases do Sistema de Educação, estabeleceu as bases legais para a realização da 2.^a Reforma Educativa em Angola. Assim, podemos afirmar que em Angola aconteceram duas reformas: uma primeira realizada imediatamente após a independência (1977-1978) e uma outra realizada em 2001 que continua até aos dias de hoje. De sublinhar ainda que em 2016 foi aprovada a nova Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada em 7 de outubro (Lei 17/16), com os objetivos principais de colocar todas as crianças no sistema de ensino e de reduzir o grau de analfabetismo para jovens e adultos, melhorando deste modo a sua formação profissional. Ainda neste primeiro capítulo focamos o ensino técnico-profissional em diversos contextos considerados relevantes pela sua permeabilidade com o angolano, tais como, Portugal, Moçambique Cabo-Verde e São Tomé e Príncipe e por último, caracterizamos este sistema de ensino em Angola, em particular o subsistema de ensino técnico-profissional secundário sobre o qual incidiu o nosso estudo. Aqui, aproveitamos para discorrer sobre o ensino técnico-profissional e o mercado de trabalho, concluindo que o ensino técnico-profissional é um tipo de ensino voltado para a rápida integração dos indivíduos, de uma forma mais qualificada, no mundo profissional.

No segundo capítulo centramo-nos nas trajetórias e desempenhos escolares dos estudantes, abordando aspetos relacionados com as suas motivações, expectativas e fatores sociais. Assim, consideramos a motivação como um processo que decorre de um desequilíbrio interno cuja solução é a busca da concretização do objetivo (Perassinoto, Boruchovitch, & Bzuneck, 2013) e ao mesmo tempo, como um impulso ou processo que leva o sujeito a agir, tendo em vista alcançar os objetivos estabelecidos (Boruchovitch, Alencar, Fleith, & Fonseca, 2013). Das várias teorias relativas à motivação que pudemos

identificar, destacamos a da auto-determinação de Deci e Ryan (1985; 2000) que assenta na ideia de que as escolhas do indivíduo podem ter origem intrínseca e extrínseca. Além disso, sublinhamos o papel do contexto social, em especial da família e dos amigos, no processo das escolhas. Falamos ainda, durante esta incursão, em teorias e conceitos operacionais para a investigação projetada, sobre as expectativas e aspirações dos alunos. Com Machado et al. (2013, p. 79), definimos a expectativa como o *“conjunto de crenças e antecipações relacionadas com a possibilidade de obter resultados desejáveis e positivos”*. As expectativas estão associadas aos objetivos e os objetivos, por sua vez, estão relacionados com o desenvolvimento de capacidades amplas que podem ser de natureza cognitiva, física, afetiva e social (Macedo, 2016). Para concluir, fazemos uma incursão sobre o credencialismo, em particular pela perspetiva de Collins e Illich (1979; 1971) segundo a qual o certificado constitui uma das principais razões para a procura da escola, comprovando a finalização de um ciclo de formação, e uma exigência das empresas para contrair novos trabalhadores.

Ao longo do terceiro capítulo detemo-nos sobre o sujeito professor, o outro ator que pretendemos fazer intervir neste estudo, considerando a complexidade da sua profissão nos atuais tempos de grande imprevisibilidade e mudança. Consideramos que esta imprevisibilidade e mudança são marcadas a vários níveis, se relacionam com fatores vários, tais como as mobilidades das populações, o desenvolvimento veloz das novas tecnologias e as múltiplas dimensões da globalização, e têm implicações consideráveis nos processos de ensinar e aprender, influenciando os modos de acesso e de construção do conhecimento. Neste quadro, o professor é desafiado a lidar com novos e constantes problemas económicos, sociais, científicos e tecnológicos impostos por um mundo globalizado, e a geri-los no quotidiano profissional, o que se traduz na complexificação crescente das suas funções profissionais, funções para as quais, frequentemente não foi nem se sente preparado (Cascais & Terán, 2016; Simões, Lourenço, & Costa, 2018; UNESCO, 2008). Assim, é necessário pensar o perfil do professor que se ajuste a esses desafios e redefinir as suas competências e saberes profissionais.

Neste capítulo, sublinhamos ainda que em Angola não existe um sistema estabelecido e planificado de formação contínua de professores que os apoie e acompanhe no exercício da sua profissão. Neste contexto, são propostos alguns seminários obrigatórios que ocorrem no início do ano letivo e que são realizados pelos coordenadores de disciplina ou por docentes convidados, versando sobre temas geralmente definidos, de forma unilateral, pela Direção da escola. O trabalho colaborativo entre docentes, levado a cabo em situações mais ou menos formais, torna-se aqui um espaço importante de

formação e de desenvolvimento profissional, ao mesmo tempo que é igualmente uma estratégia que *“reforça as relações entre os envolvidos, designadamente entre professores de diferentes departamentos curriculares e áreas disciplinares, ciclos e anos de escolaridade, potenciando sinergias e partilha de saberes que poderão constituir-se como oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional”* (Abelha & Machado, 2018, p. 104). Destacamos ainda que em Angola existem poucos estudos que se focalizem sobre o professor do ensino técnico-profissional (perfil, competências, formação, percursos, motivações, ...), facto que também é vivenciado noutros contextos nacionais.

No capítulo 4 centramo-nos no estudo empírico, em particular no desenho metodológico e seu desenvolvimento. Reafirmamos neste ponto o nosso posicionamento investigativo, ou seja, que não foi nosso propósito nesta pesquisa testar hipóteses, mas antes construir conhecimento considerado significativo com os intervenientes diretos (professores e alunos). Assim, primamos por um paradigma interpretativo por ser aquele que permite *“compreender a realidade tal como ela é, experienciada pelos sujeitos ou grupos a partir do que pensam e como agem (seus valores, representações, crenças, opiniões, atitudes, hábitos)”* (Martinho, 2007, p. 202), e também porque com ele foi possível *“penetrar no mundo pessoal do sujeito para poder saber as diversas situações e que significados tem para eles”* (Coutinho, 2016, p. 18), isto é, alunos e professores da 12.^a classe do período pós-laboral do ensino técnico-profissional do Instituto Politécnico 131 do Lubango. A metodologia seguida foi o estudo de caso porque, com André (2008), consideramos que o estudo de caso é uma forma particular de pesquisa em que se valoriza o objeto escolhido para ser estudado. O nosso estudo de caso é instrumental, na medida em que se institui como ponto de partida para ampliar ou construir teorias sobre um conjunto de casos (Ventura, 2007); de outro modo, o estudo de caso instrumental é um tipo de estudo em que se pretende compreender algo mais amplo, começando pelo mais restrito (Alves-Mazzotti, 2006; Stake, 2016).

Para a recolha dos dados, construímos dois instrumentos que apresentamos, desde a sua conceção à sua aplicação, e que incluímos em anexo: o inquérito por questionário e o guião por entrevista. O inquérito por questionário foi aplicado aos alunos e o guião de entrevista foi aplicado aos professores. Para análise dos dados do inquérito por questionário recorreremos ao software SPSS versão 25 e fizemos a análise descritiva. Para a entrevista aplicada aos professores, fizemos análise de conteúdo, com base num sistema categorial que construímos e recorrendo ao software Webqda.

Terminada esta breve síntese do nosso percurso investigativo, impõe-se responder às três questões levantadas pela pesquisa, o que é realizado no capítulo de análise de dados. Assim, a primeira questão levantada foi a seguinte:

Como se caracteriza o ensino técnico-profissional, no regime pós-laboral, na escola objeto de estudo?

Pela revisitação da literatura (capítulo 1), foi possível constatar que o ensino técnico-profissional constitui uma modalidade de ensino que se orienta para a integração dos alunos no mercado de trabalho, proporcionando uma preparação para o desempenho de atividades profissionais específicas. As suas características podem variar de acordo com os sistemas educativos dos diferentes países, mas trata-se de um tipo de ensino habitualmente desenvolvido no âmbito do ensino secundário, correspondente aos níveis 2 e 3 do *International Standard Classification of Education* (ISCED). Em Angola, o subsistema do ensino técnico-profissional é constituído por dois ciclos de formação: formação básica profissional (7.^a, 8.^a e 9.^a classes) e formação média técnico-profissional (10.^a, 11.^a, 12.^a e 13.^a classes). O subsistema de ensino técnico-profissional secundário sobre o qual incidiu o nosso estudo tem como propósito a formação dos angolanos para a inserção do mercado de trabalho e a continuidade dos estudos (Lei n. 17/16, artigo 34).

Ainda, concluímos que no período pós-laboral, objeto do nosso estudo, os cursos têm a duração de quatro anos (10.^a a 13.^a classe), diferentemente do período diurno em que a formação é feita durante três anos (10.^a a 12.^a classe). A razão desta diferenciação reside no facto de que os alunos do período diurno têm seis tempos letivos diários e os do pós-laboral cinco tempos, ou seja, os alunos dos períodos da manhã e da tarde têm mais horas letivas durante o ano comparando com os seus colegas do período pós-laboral. Por esta razão, os alunos deste período são obrigados a frequentar mais um ano. Esta medida foi adotada pelo governo angolano e consta na Lei n. 17/16.

Por último, com base nos resultados do inquérito por questionário e na entrevista feita aos professores, constatamos que, dos 72 alunos da 12.^a classe inquiridos, 56 (77,7%) estão na faixa etária entre os 20 e 24 anos de idade, 64 (88,9%) são solteiros, 48 (68,1%) estão em cursos que não fazem parte das suas escolhas iniciais, 64 (88,9%) já reprovaram uma vez e 36 (50%) interromperam os estudos no mínimo por um ano, por dificuldades económicas. Estes resultados levam-nos a concluir que muitos destes alunos que estudam no período pós-laboral se inscreveram nestes cursos antes de atingir os 18 anos, idade permitida para que possam estudar a noite, mas que, por diversas razões, com incidências

nas económicas, viram-se obrigados a transitar para este período. Assim, com relação a primeira questão, concluímos que os alunos inquiridos caracterizam-se por percursos irregulares, na medida em que apresentam reprovações, períodos de interrupção dos estudos, aspetos aos quais se acrescenta o facto de frequentarem cursos que não foram as suas primeiras escolhas. Sublinha-se ainda as dificuldades económicas e o desejo em ter uma profissão com prestígio, assim como de continuar os estudos no ensino superior.

Relativamente aos 10 professores entrevistados, 7 são licenciados e 3 mestres, com tempo mínimo de trabalho de 8 anos e máximo de 27 anos. Na sua maioria, frequentaram o ensino médio nesta mesma escola onde agora lecionam. Assim, concluímos que em termos do percurso escolar e profissional, verificou-se que estes maioritariamente licenciados e mestres possuem bastante tempo de serviço e procuram de forma individual e em conjunto superar algumas dificuldades que vão surgindo, ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

A segunda questão da investigação era a seguinte: Quais as motivações de alunos e professores para aprender e ensinar nesta escola?

O estudo realizado levou-nos a concluir que para a escolha da escola, os alunos estiveram extrinsecamente motivados, isto é, escolheram esta escola em especial por ser um estabelecimento de ensino com prestígio, que oferecia o curso pretendido e com bons equipamentos. Verificamos, ainda, que para a escolha do curso, a motivação extrínseca parece sobrepor-se à intrínseca. Com efeito, constatamos que os alunos escolheram os cursos frequentados porque consideram que estes proporcionam uma profissão com prestígio, oferecem possibilidades de emprego e permitem obter um certificado. Por outro lado, esperam poder vir a aprender matérias úteis para a profissão desejada e outras necessárias para prosseguir estudos no ensino superior. Por último, os alunos escolheram os cursos por gostarem da área e por considerarem que têm vocação para eles. Neste sentido, as motivações intrínsecas constituem igualmente importantes mediadoras do envolvimento dos indivíduos no processo de escolhas relacionadas com as trajetórias escolares e profissionais. Relativamente a essa questão, concluímos que os alunos apresentam motivações intrínsecas e extrínsecas para aprender, e não se limitam apenas à busca pelo certificado como foi percecionado pelos professores. De facto, outros aspetos como o gosto pelo curso também foram valorizados numa demonstração clara que as motivações intrínseca e extrínseca são orientações complementares e interativas como foi referido por alguns autores (Martinelli & Bartholomeu, 2007).

Para os professores, os relatos recolhidos nas entrevistas evidenciam a existência de motivações intrínsecas e extrínsecas para ensinar. A motivação intrínseca é evidenciada quando estes reportam que gostam da profissão, que desde sempre aspiraram ser professor, profissão que, ademais, consideram nobre, digna e diariamente desafiante. Assim, concluímos que, relativamente à motivação intrínseca, os professores gostam da profissão por diferentes motivos: para uns, o gosto está associado a uma vocação que desde sempre sentiram; para alguns, é uma profissão à qual concedem elevado valor social; para outros, a motivação para a profissão docente relaciona-se com a sua exigência e desafio constantes, que os interpelam a agir, a buscar, a desenvolver-se através dela.

Por outro lado, os professores reportaram que estão extrinsecamente motivados para ensinar, facto evidenciado quando salientam que os estimula ver os seus alunos alcançar bons resultados, assumir posições e desempenhar cargos importantes na vida económica e social. Neste sentido, verificamos um comprometimento dos professores com o progresso do país. Assim, concluímos que os professores que estão motivados intrínseca e a extrinsecamente para ensinar. Estes se reportam a diferentes aspetos, o que nos leva a concluir que para uma única profissão, várias e diversas podem ser as motivações. Ademais, percebemos que o professor se motiva para o trabalho que realiza buscando ele próprio fatores motivadores, como o gosto pela profissão, a realização profissional, o reconhecimento pelo trabalho (Lopes, 2003).

A terceira e última pergunta deste estudo estava assim enunciada: Como é perspectivada pelos seus intervenientes (professores e alunos) a formação desenvolvida nesta escola?

Em relação aos alunos, concluímos que estudam numa escola que entendem ter prestígio, onde aprendem matérias que consideram úteis (para a profissão desejada e para a profissão exercida), assim como importantes e relevantes (para prosseguir no ensino superior).

Os relatos que os professores apresentam permitiram concluir que gostam das disciplinas que lecionam, já que são disciplinas que fazem parte do seu percurso formativo e por essa razão dominam os conteúdos e estão confiantes e seguros nas aulas. Neste processo de ensino, os professores apontam algumas dificuldades que experienciam: falta de material escolar, recursos inexistentes ou inadequados, concretamente no que concerne os manuais escolares. Com efeito, os professores reportam que os manuais

escolares, de uma maneira geral, não existem e que os poucos que estão disponíveis não dão resposta às necessidades deste tipo de ensino, ou por estarem desatualizados ou por conterem erros. Ademais, os professores evidenciaram que os seus alunos experienciam igualmente dificuldades em termos de acesso a recursos pedagógicos e a infraestruturas adequadas. Neste sentido, verifica-se a necessidade de o órgão responsável pela composição do material escolar para esta modalidade de ensino trabalhar com os professores para que estes possam exprimir o que gostariam e necessitariam de encontrar nos manuais.

Diante das dificuldades reportadas, os professores apontam algumas estratégias para melhoria das práticas pedagógicas, concretamente: adaptação pedagógico-didática aos alunos (linguagem e conteúdos), colaboração formal nas práticas pedagógicas, entre professores, colaboração informal nas práticas pedagógicas e investimento na formação (estudar, participar em seminários, consulta de conteúdos na internet).

Por último, a investigação mostrou que os professores valorizam o trabalho colaborativo nas suas práticas pedagógicas. Com efeito, ficou evidenciado que os professores realizam trabalho colaborativo no âmbito das coordenações de disciplina e de classe. Ademais, esse trabalho tem sido realizado uma vez em cada mês, momento em que são planificados e discutidos conteúdos a serem lecionados. Nestas reuniões, os professores apresentam as suas dificuldades e as dos seus alunos e, em conjunto, procuram construir soluções pedagógicas. Deste modo, os professores apontam potencialidades ao trabalho colaborativo, tais como a superação das dificuldades sentidas individualmente e a promoção do relacionamento entre colegas.

Consciente de que as respostas dadas às questões levantadas nesta pesquisa não nos possibilitam afirmar que são definitivas, verdadeiras ou absolutas, a seguir apresentamos as sugestões para trabalhos futuros que venham complementar o que aqui desenvolvemos.

Sugestões para trabalhos futuros

Ciente de que nenhum trabalho de investigação é completamente acabado e concordando com Alves (2012, p. 10) que *“nunca haverá uma obra definitiva e todo o trabalho publicado passa a ser objeto de uma construção entre o responsável pelo texto inicial, mas depois também por todos os leitores que irão inscrever nesse texto interpretações, novas ideias, novas perspetivas”*, assumimos que os resultados aqui encontrados não podem ser aplicados para outros contextos, mas entendemos que este

trabalho serve de pista para outros, quer em termos de formação, quer em termos de investigação. Retomando a perspectiva de tríptico didático de Alarcão (1994) evocada atrás, consideramos que investir nestas duas vertentes, a formação e a investigação, terá necessariamente incidências positivas em termos da qualidade das práticas educativas.

Assim, no que diz respeito à primeira dimensão, a formação de professores do ensino técnico-profissional, considerada numa perspectiva de desenvolvimento em contexto e ao longo da vida, o conhecimento construído neste estudo permite-nos apresentar as seguintes sugestões à direção da escola, mas também aos seus profissionais, apostando neles enquanto atores do seu próprio crescimento:

- planificar iniciativas que permitam incrementar o desenvolvimento profissional dos professores do ensino técnico-profissional, por exemplo, através da mobilidade docente ou da frequência de formação especializada nas áreas em que trabalham;

- contemplar nas reuniões pedagógicas a valorização da atualização da formação do docente do ensino técnico-profissional, podendo esta ser uma forma de o incentivar a investir nas suas práticas;

- analisar criticamente, em grupo, as propostas programáticas e em especial os conteúdos a lecionar, considerados neste estudo desajustados e ultrapassados pelos professores, procurando reconfigurá-los de modo a suscitar maior interesse e motivação por parte dos alunos;

- estudar se o fator tempo, considerando que estes alunos são obrigados a realizar o curso em 4 anos, enquanto os dos períodos da manhã e da tarde o fazem em 3 anos, e o modo como ele é organizado, influencia na motivação, na assiduidade, no envolvimento e nos resultados obtidos;

- conceber e levar a cabo estratégias que permitam desenvolver e consolidar o trabalho colaborativo aqui apontado pelos professores, que em muitas ocasiões acontece em contextos informais, minimizando assim algumas dificuldades apontadas, tais como pouco domínio do conteúdo em algumas disciplinas e competências de ordem pedagógico-didática para o lecionar;

- desenvolver, pelo grupo de pares, conteúdos em suporte digital e partilhá-los com os alunos, suprimindo assim inadequações de vária ordem relativas aos recursos disponíveis;

- promover iniciativas de investigação-ação-participativa neste contexto, de maneira a que professores e alunos possam juntos partilhar experiências e construir conhecimentos significativos. De recordar que neste estudo foi evidenciado pelos professores que várias são as dificuldades que experimentam ao ministrar as suas aulas, além da falta de recursos. Em algumas disciplinas, por exemplo, não detêm domínio dos conteúdos, facto

que mostra que as dificuldades vivenciadas neste contexto no processo de ensino e aprendizagem abrangem todos os intervenientes (professores e alunos), o que sugere que o método de investigação-ação-participativa possa ser uma mais-valia para as enfrentar.

Em termos da investigação, importa realizar estudos com maior abrangência, por exemplo, incluir alunos dos três períodos ou incluir mais escolas para que se possa compreender de forma mais abrangente a perspetiva dos diversos intervenientes em relação à temática em causa. Ainda, importa envolver alunos que estão no começo do curso (10.^a classe) e os que estão no fim (13.^a classe) e seus professores para que se possa analisar e comparar as perspetivas dos dois grupos relativamente às motivações quanto à escolha da escola e do curso, expectativas e aspirações e compreender como evoluem. Por último, importa realizar estudos sobre a motivação de alunos e professores comparando a influência do gênero, estado civil e com outros desenhos metodológicos (ex.: investigação-ação).

Limitações da investigação

Percorrido este percurso, importa sublinhar algumas limitações que consideramos poderem ser identificadas na nossa pesquisa. Antes de mais, e embora reconheçamos que a qualidade da investigação não passa pelo elevado número de participantes, mas pelo cumprimento rigoroso dos procedimentos metodológicos, o facto de termos inquirido apenas alunos e professores de um período e de um único Instituto Politécnico do ensino técnico-profissional pode ser considerado como uma limitação. Se tivéssemos inquirido mais alunos e professores, dos três períodos, teríamos uma visão mais ampla e de diferentes perspetivas sobre as questões em análise, o que nos daria uma melhor compreensão do objeto de estudo.

Outra limitação é o facto de, contrariamente ao inicialmente previsto no plano da investigação, não termos construído uma estratégia de intervenção-formação para discutir com os professores relativamente às suas práticas, a partir das conclusões a que foi possível chegar. Contudo, a escassez de tempo destinado à investigação e a imperiosa necessidade de a levar a cabo no período de tempo estipulado, a par com os constrangimentos observados aquando do processo de aplicação dos inquéritos por questionário, que narrámos no capítulo 4 e representaram um atraso na calendarização do estudo empírico, não nos permitiram cumprir esta etapa do estudo.

Ainda, consideramos uma limitação o facto de o investigador ser professor do instituto onde decorreu a investigação, pela tendência natural de olhar para os resultados como professor, confrontando-os com as suas experiências profissionais e deixando-se

influenciar por elas. Sublinhamos mesmo assim a nossa enorme preocupação na garantia do necessário distanciamento e objetividade na análise dos resultados, preocupação que encontrou eco nos procedimentos de validação dos instrumentos de recolha e análise de dados que reportámos no capítulo 4.

Por último, a nossa pouca experiência neste campo de pesquisa e a falta de estudos existentes neste contexto relacionados com a temática aqui abordada condicionou, certamente, a abordagem de certos aspetos com maior profundidade.

Esperamos com esta pesquisa, que pretendemos divulgar na instituição onde decorreu o estudo, ajudar os professores a refletir sobre as suas práticas, cientes de que, para se ter êxito no processo de ensino e aprendizagem, é necessário o empenho de todos e o trabalho conjunto. É ainda nossa esperança que esta pesquisa possa contribuir para que os alunos entendam a aprendizagem como um processo autónomo e individual, em contínua reformulação, e que para tal o professor é um parceiro indispensável, desde que adote uma postura de permanente abertura e disponibilidade. Por outras palavras, ao professor cabe, neste processo formativo, a missão de ser tutor, orientador e companheiro na construção dos percursos de aprendizagem dos alunos.

Finalizando, a presente investigação para nós teve um significado muito especial, uma vez que não foi apenas uma aposta académica e profissional, mas foi acima de tudo uma aposta pessoal. Com ela, tentamos defender aquilo em que acreditamos, projetando-o no Instituto Politécnico 131 do Lubango, no período pós-laboral, o que tornou o trabalho mais interessante e ao mesmo tempo mais constrangedor, por ser o período em que trabalhamos como professor.

Concluimos esta viagem reafirmando que, embora a nossa pesquisa seja de carácter exploratório, a nossa esperança é contribuir para o conhecimento de uma problemática pouco estudada no contexto angolano. Reiteramos assim a expectativa de que o estudo, em particular as conclusões a que chegámos, possa tornar-se motor de reflexão para os sujeitos implicados e outros que nele se revejam, assim como ponto de partida e/ou continuidade para outros estudos sobre esta modalidade de ensino em Angola.

Referências bibliográficas

- Abelha, M. (2011). *Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do ensino básico: do discurso às práticas*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Abelha, M., & Machado, E. A. (2018). Supervisão, colaborativa e formação: relato de uma experiência com docentes de um agrupamento TEIP. *Revista de Estudos Curriculares*, 1(9), 103–121.
- Abrantes, P. S. (2014). *O Ensino Profissional Enquanto*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa, Viseu.
- Afonso, C. (2005). Inclusão e mercado de trabalho – Papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE. *Saber(e)Educar. Porto: ESE de Paula Frassinetti*, (12), 53–66.
- Afonso, M., Paxe, I., Gomes, J. A., Scaff, E. A. S., Costa, N., Silva, M. R., & Nhêze, I. C. (2019). *Jango de saberes e experiências curriculares 2019 Angola, Brasil, Moçambique e Portugal*. Luanda: Mensagem Editora, Luanda-Angola.
- Alarcão, I. (1994). A didática curricular na formação de professores. In A. Estrela, J. Ferreira (Org.). *Desenvolvimento Curricular e Didática Das Disciplinas. Actas Do IV Colóquio Nacional Da AFIRSE*, 723–732. Universidade de Lisboa.
- Alarcão, I. (2000). aprendizagem experiencial e o professor do futuro. *Psicologia, Educação e Cultura*, 1(vi), 35–42.
- Alarcão, I. (2006). A didática curricular: fantasmas, sonhos, realidades. In *A didática curricular: fantasmas, sonhos, realidades* (pp. 59–82). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2014). Princípios de desenvolvimento curricular: Um instrumento de análise qualitativo para a Educação em Ciência. *Atas CIAIQ. Congresso Ibe-Ro-Americano de Investigação Qualitativa*.
- Alarcão, I., & Canha, M. B. Q. (2013). *A supervisão e a colaboração: uma perspetiva para o desenvolvimento*. Porto: Porto editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem (2ª)*. Coimbra: Livraria Almeida.
- Almeida, R., & Klein, S. (2017). Trajetórias e aspirações profissionais de. *Revista Antropolítica*, (37), 107–127.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2006). Usos e abusos dos estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, 36(29), 637–651.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação em Educação*. Coimbra: Edição Imprensa da Universidade de coimbra.

- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3ª edição). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ambiel, R., & Noronha, A. (2012). Autoeficácia para escolha profissional: teoria, pesquisas e avaliação. *Revista de Psicologia Em Pesquisa*, 6(2), 171–178.
- Ames, C. A. (1990). Motivation : What Teachers Need to Know. *Teachers College Record*, 91(3), 409–421.
- Ampundia de Haro, F., Serafim, J., Cobra, J., Faria, L., Roque, M. I., Ramos, M., ... Costa, R. (2016). *Investigação em Ciências Sociais - Guia Prático*. Lisboa: Pactor.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. *OECD Education Working Papers*, (41), 1–33.
- Andrade, A. I., & Pinho, A. S. (2010). *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (Departamen). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, V., Freire, S., & Baptista, M. (2015). Formação inicial de professores de física e química: mudanças reportadas em relação ao processo de ensino e aprendizagem. *Interacções*, 11(39), 138–154.
- André, M. E. (2008). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora, Lta.
- Angola. (2001). *Lei de bases do sistema de educação e ensino*. Luanda: Imprensa Nacional: Diário da República. I série, Nº 170, de 7 Outubro.
- Araújo e Sá, M. H., & Ambrósio, S. (2019). *(H)à educação:rubricas 2018* (1ª). Aveiro: UA Editora. Universidade de Aveiro.
- Avelar, A. (2015). *Anuário De Produções Acadêmico-Científicas Dos Discentes Da Faculdade Araguaia a Motivação Do Aluno No Contexto Escolar*. 3, 71–90.
- Azevedo, J., & Abreu, J. M. (2007). Ensino Profissional em África: falácia Ou Oportunidade ? O caso das escolas profissionais em Moçambique. *Revista JA*, (5), 5–42.
- Azevedo, V., Carvalho, M., Fernandes-Costa, F., Mesquita, S., Soares, J., Teixeira, F., & Maia, Â. (2017). Transcrever entrevistas: questões conceptuais, orientações práticas e desafios. *Revista de Enfermagem Referência*, IV(14), 159–168.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Editores 70, Lta.
- Basílio, D. G. S. (2017). *Imagens recíprocas de estudantes portugueses e Turcos: para uma mediação intercultural entre Portugal e Turquia*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.

- Basto, O. M. (2017). *(Re) pensar e (re) fazer a avaliação das aprendizagens: o papel da supervisão colaborativa em contexto escolar*. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga.
- Bazeley, P., & Jackson, K. (2013). Qualitative data analysis with NVIVO. In *Journal of Education for Teaching* (3ª Edition, Vol. 40).
- Bergamini, C. W. (1998). A difícil administração das motivações. *Revista de Administração de Empresas*, 38(1), 6–17.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1983). *A construção social da realidade : tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes.
- Biroli, F. (2014). Família: Novos Conceitos. In *Coleção O Que Saber*. São Paulo.
- Bloom, R. S. (1977). Behavioral objectives and their application to career education. *Journal of Career Development*, 3(4), 25–33.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Bolognesi, M. F. (2002). Brecht e Aristóteles. *Revista Transformação*, 25(1), 67–78.
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 12(2), 1–15.
- Boruchovitch, E., Alencar, E., Fleith, D., & Fonseca, M. (2013). Motivação do aluno para aprender: Fatores inibidores segundo gestores e coordenadores pedagógicos. *Students' Motivation To Learn: Inhibiting Factors According To Administrators and Pedagogical Coordinators.*, 15(3), 425–442.
- Boudon, R. (1981). *A Desigualdade de Oportunidades*. Universidade de Brasília.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2009). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Covilhã: Coleção: Recensões Lusofonia. Universidade da Beira Interior.
- Branco, J. P. (2012). *Insucesso escolar e Autoconceito*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Buscacio, R. C. Z., & Soares, A. B. (2018). Expectativas sobre o desenvolvimento da carreira em estudantes universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 18(1), 69–79.
- Campos, C. M. (2013). *Saberes docente e autonomia dos professores*. Retrieved from <https://books.google.pt/books?id=kNgbBAAQBAJ&pg=PT14&dq=Professor+como>.
- Campos, I. M. (2011). *Territórios conectados pela educação a distância no Amazonas*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Canha, M. B. Q. (2013). *Colaboração em Didática – Utopia , Desencanto e Possibilidade*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Canha, M. B. Q., & Alarcão, I. (2010). Colaboração e comunidade: Conceitos sustentadores de projectos para o desenvolvimento profissional. *Paper Presented at the XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil*. Retrieved from http://linguaseeducacao.web.ua.pt/docs/artigos_actas/TextoENDIPE_
- Cardoso, E., & Flores, M. (2009). A formação inicial de professores em angola: problemas e desafios. *Actas Do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade Do Minho*, 656–666. Braga.
- Cardoso, M. M. (2004). Educação, formação e investigação em São Tomé e Príncipe - Será uma aposta do país no caminho para o desenvolvimento ? *A Gestão Social No Novo Milénio. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*, 1–13. Coimbra.
- Carlomagno, M. C., & Rocha, L. C. (2016). Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. *Revista Eletrônica de Ciência Política*, 7(1), 173–188.
- Carvalho, P. M. (2004). *A consciencialização do processo de transferência: um contributo para a aprendizagem do Alemão Língua Estrangeira em contexto escolar português*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Cascais, M. G. A., & Terán, A. F. (2016). Educação formal , informal e não formal. *Ciencia Em Tela*, 7(2). <http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0702enf.pdf>
- Cavenaghi, A. A., & Bzuneck, J. A. (2009). A motivação de Alunos adolescentes enquanto desafio na formação do professor. *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR*, 1478–1489.
- Charrua, M. C. (2014). *O insucesso escolar e as variáveis sócio familiares*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Chimuco, S. N. (2014). *A formação inicial de professores em Angola no contexto da reforma educativa: desafios e necessidades (Institutos Médios Normais de Educação de Benguela)*. (Tede de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga.
- Chombart de Lauwe, P.-H. (1971). *Pour une sociologie des aspirations*. Paris: Ed. de Noél.
- Coelho, C. (2009). Educação e Transformação Social. In *Resenhas educativas*. Resenhas educativas.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Retrieved from <http://gtu.ge/Agro-Lib/RESEARCH METHOD COHEN ok.pdf>

- Collins, R. (1979). *The credential society: an historical sociology of education and stratification*. Orlando: United kingdom published: Academic press, inc LTD.
- Conboy, J., Carvalho, C., Santos, J., Gama, A. P., Tavares, D., & Fonseca, J. (2015). Escala de percepção dos alunos sobre a sua identificação escolar: Construção e estudo psicométrico. *Análise Psicológica*, 33(4), 439–452.
- Correia, T. (2008). Expectativas dos adolescentes em relação aos professores e profissionais de saúde na área da sexualidade. *Revista Sinais Vitais*, (80) 42–48.
- Correia, T. S. (2003). *O insucesso escolar no ensino superior. Estudo de caso: os alunos de licenciatura que se dirigem ao núcleo de aconselhamento psicológico do instituto superior técnico*. (Monografia), Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Costa, A. P., & Amado, J. (2018). *Análise de conteúdo suportado pelo software (1ª)*. Aveiro: Ludomedia.
- Costa, A. P., Sousa, D. N, Souza, F. N., Brzeinski, I., Alarcão, I., Amado, J., & Oliveira, M. (2015). *Investigação Qualitativa: Inovação, dilemas e desafios (3ª)*. Conselho Editorial: Lundomedia.
- Costa, G. P. (2016). *Súmula de legislação sobre educação e ensino-1975-2015. 40 anos de educação em Angola (1ª)*. Luanda: Textos editores-LDA. Angola.
- Costa, J., & Melo, A. (1998). *Dicionário de língua portuguesa (8ª)*. Lisboa: Porto editora.
- Costa, S. M., Durães, S. J. A., Abreu, M. G., Bonan, P. R. F., & Vasconcelos, M. (2010). Motivos de escolha da Odontologia: vocação, opção ou necessidade? *Arquivos Em Odontologia*, 46(1), 28–37.
- Coutinho, C. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12(1), 5–15.
- Coutinho, C., & Lisbôa, E. (2011). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. *Revista de Educação*, 18(1), 5–22.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Coimbra: Edições Meldina
- Coutinho, C. P. (2016). *Matodologia de Investigação em Ciências Sociais e humanas (2ª)*. Coimbra: Edições Meldina.
- Cró, M. P. L. (2013). *A escola e as condições socioeconómicas das famílias - O caso da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr . Horácio Bento de Gouveia*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa.

- Cunha, M. E. (2014). Motivação no contexto Escolar E na formação de professores : uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *X ANPEND, Florianópolis*, 1–18.
- Da Craca Breganha, M., Da Silva Lopes, B., & Costa, N. (2018). Using students' voice towards quality improvement of Angolan secondary physic classes. *Problems of Education in the 21st Century*, 76(3), 289–298.
- Dala, I. (2019). A taxa de desemprego em Angola de 2018 a 2019. Retrieved from Jornal o País website: <https://opais.co.ao/index.php/2019/04/22/a-taxa-de-desemprego-em-angola-de-2018-2019/>
- Damailly, L. C., García, C. M., Gomes, A. P., Novoa, A., Popkewitz, T., Schön, D., & Zeichner, K. (1992). *Os professores e a sua formação* (1ª Edição). Lisboa: Dom Quixote.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. *Contemporary Sociology*, 17(2), 253.
- Delgado, L. M. (2014). *Trajetórias, motivações e projetos de adultos que regressam à escola*. (Tese de Doutoramento, Instituto Universitário de Lisboa). Retrieved from
- Fabela, S. (2005). A vida toda para aprender. In: *Portal Dos Psicólogos*. Retrieved from <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0321.pdf>
- Falcão, D. F., & Vieira, V. (2008). Um estudo sobre as motivações dos universitários do curso de administração: uma contribuição para gestão académica no âmbito público e privado. *XXXII Encontro Da ANPAD*, 1–16.
- Faria, L., & Taveira, M. C. (2006). Avaliação da Exploração e da Indecisão de Jovens no contexto da Consulta Psicológica Vocacional: um estudo de eficácia da intervenção. *Actas Da 11ª Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, 1–16. Braga.
- Feller, J., Mossueau, J., Pesez, Y., & Richaudeau, F. (1975). *Dicionário de Sociologia*. (2ª Edição). São Paulo.
- Fernandes, B., Brasilino, C., Fávero, J., & Túlio, M. (2012). Influências no processo De orientação profissional. In: *Portal Dos Psicólogos*. Retrieved from <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0264.pdf>
- Fernandes, E., & Almeida, L. (2005). Expectativas e vivências académicas: impacto no redimento dos alunos do 1º ano. *Psychologica*, (40), 267–278.
- Fernandes, F., Gonçalves, C., & Oliveira, P. (2014). Adaptação da Escala de Exploração e Investimento Vocacional (EEIV) a uma População Estudantil do Amazonas/Brasil. *Psicologia: Reflexao e Critica*, 27(2), 233–246.

- Ferreira, M. M. (2005). Alguns factores que influenciam a aprendizagem do estudante de enfermagem. *Millenium - Journal of Education, Technologies, and Health*, 10(31), 150–173.
- Fleith, D. D. S. (2001). Criatividade: novos conceitos e idéias, aplicabilidade à educação. *Revista Educação Especial*, (17), 55–61. <https://doi.org/10.5902/1984686X5229>
- Fontaine, A. M., Campos, B., & Musitu, G. (1992). Percepções das interações familiares e conceito de si próprio na adolescência. *Caderno de Consulta de Psicologia*, (8), 62–78.
- Frezza, J. S., & Marques, T. B. I. (2009). A evolução das estruturas cognitivas e o papel do senso comum. *Schéme. Revista Electrotécnica de Psicologia e Genéticas*, 2(3), 278–294.
- Gaddis, M. (2015). Discrimination in the credential society: An audit study of race and college selectivity in the labor market. *Social Forces*, 93(4), 1451–1459.
- Gagné, M., & Deci, E. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331–362.
- Gama, A. (2018). *Evolução do ensino técnico e profissional em s.tomé e príncipe escola técnica de formação profissional / centro politécnico (1988-2014)* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Évora, Evora
- Gomes, A. M., & Vieira, M. M. (2015). A importância da supervisão colaborativa no desenvolvimento profissional do docente de educação especial. *Revista Educação Especial*, 28(53), 751–763.
- Gomes, A., & Regis, A. (2009). Desempenho e infraestrutura: mapeamento das escolas públicas da região metropolitana do Rio de Janeiro. In: *Congresso Ibero-Americano de Política e Administração Da Educação*, 3., 2012., 1–17. Zaragoza- Espanha: (Série Cadernos Anpae, v. 1.
- Gomes, C. A., & Fernandes, C. R. (2013). Motivação e trabalho: o caso dos servidores públicos da universidade estadual da paraíba. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689–1699.
- Gonçalves, L. M. A. (2011). *Formação contínua de professores em contexto*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Gonçalves, M. (2012). *Educação , trabalho e família: trajectórias de diplomados universitários*. Lisboa: F.C.G.
- Gonçalves, M. (2007). *Educação , trabalho e família: trajectórias de diplomados universitários*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.

- Gottfried, M., Owens, A., Williams, D., Kim, H. Y., & Musto, M. (2017). education policy analysis archives Friends and Family : A Literature Review on How High School Social Groups Influence Advanced Math and. *Education Policy Analysis Archives*, 25(62), 1–26.
- Governo da República de Angola. (2001). *Estratégia Integrada Para a Melhoria do Sistema de Educação*. Retrieved from <https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/angola>.
- Governo de Angola. (2020). Jornal de Angola. Retrieved from http://jornaldeangola.sapo.ao/opinioao/artigos/ensino_tecnico_profissional_e_empreg.
- Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation (chapter). *Handbook of Educational Psychology*, (October), 63–84.
- Guebe, A. (2016). *A influência da educação formal na educação tradicional em Angola: o caso dos Vahanya* (Tese de doutoramento). Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.
- Guimarães, S. É., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143–150.
- Hancock, K. J., Gottfried, M. A., & Zubrick, S. R. (2018). Does the reason matter? How student-reported reasons for school absence contribute to differences in achievement outcomes among 14–15 year olds. *British Educational Research Journal*, 44(1), 141–174.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna* (Mc Graw-Hill, Ed.).
- Hilion, C. R. B. C. (2011). *A influência da motivação no trabalho sobre a percepção do risco* (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Setúbal.
- Hill, M. M., & Hill, A. (1998). *A construção de um questionário*. (2ª Edição). Retrieved from
- Hoguane, I. (2016). Equipa Editorial. *Revista de Educação Da Universidade Pedagógica*, (26), 1–215.
- Holland, J. L. (1963). Explorations of a theory of vocational choice and achievement: 11. A four-year prediction study. *Psychological Reports*, 12(2), 547–594.
- Holleman, M. (2019). *Adult High School Diploma Attainment in Baltimore : Status , Consequences , Opportunities , and Recommendations*. Maryland: Foudation Abell.
- Hunter, M. (1984). *Teoria da motivação para professores-teoria em prática*. Vozes.
- Illich, I. (1971). *Deschooling society*. (1ª Edição). New York: Harper & Row.
- INIDE/MED. (2019). *Plano Curricular Plano Curricular: ensino pré-escolar e ensino primário*. (1ª Edição). Editora Moderna.

- Jacob, E. E. O. (2012). *Jovens no 2º Ciclo do Ensino Secundário Geral e Técnico-Profissional na Huíla (Angola): Origem Social, Trajetórias Escolares, e Expectativas Escolares e Profissionais Edgar*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Universitário de Liboa, Lisboa.
- Jacob, E. E. O. (2013). *CIES e-Working Paper N.º 168/2013 Jovens no 2º Ciclo do Ensino Secundário Geral e Técnico-Profissional na Huíla (Angola): Origem Social, Trajetórias Escolares, e Expectativas Escolares e Profissionais*. Retrieved from https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/9856/1/CIES-WP168_Jacob.pdf
- João, M. R. (2014). *Estudo de empreendedorismo no sistema de ensino em Angola caso da província do Kuanza sul*. (Dissertação de Mestrado). Instituto politécnico do Porto, Porto.
- Kuperminc, G., Darnell, A., & Jimenez, A. A. (2008). Parent involvement in the academic adjustment of Latino middle and high school youth: Teacher expectations and school belonging as mediators. *Journal of Adolescence*, 31(4), 469–483.
- Lacerda, J. R., Reis, S. M., & Santos, N. A. (2008). Os fatores extrínsecos e intrínsecos que motivam os alunos na escolha e na permanência no curso de ciências contábeis: um estudo da percepção dos discentes numa Universidade Pública. *Enfoque: Reflexão Contábil*, 27(1), 67–81.
- Lahire, B. (2003). Crenças coletivas e desigualdades culturais. *Educação Social Campinas*, 24(84), 983–995.
- Lara, L. D., Araújo, M. C. S., Lindner, V., & Santos, V. P. L. (2005). O adolescente e a escolha profissional: compreendendo o processo de decisão. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, 9(1), 57–61.
- Laureano, R., & Botelho, M. C. (2017). *IBM SPSS Statistics - O Meu Manual de Consulta Rápida*. (3ª Edição).
- Lazzareschi, N. (2009). *Sociologia do trabalho*. Curitiba: IESDE Brasil.
- Leak, J., & Farkas, G. (2013). Effects of Teacher Credentials, Coursework, and Certification on Student Achievement in Math and Reading in Kindergarten: An ECLS-K Study. *Educacion*, 53(9), 266–276.
- Leal, E. A., Miranda, G. J., & Carmo, C. R. S. (2013). Third Meeting of Teaching and Research in Management and Accounting Degree Program. *Revista de Contabilidade e Finança-USP*, 24(62), 162–173.
- Leal, J. A. (2007). *Expectativas e sucesso escolar: Contributo para a desmitificação da Matemática*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Portucalense, Porto.

- Leite, C., & Pinto, C. L. (2016). O trabalho colaborativo entre professores no quotidiano escolar: Condições para sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 48, 70–91.
- Leite, F. B. (2015). *Trabalho colaborativo entre docentes num território educativo de intervenção prioritária-estudo de caso*. (Tese de Doutoramento). Universidade Portucalense. Portugal.
- Liberato, E. (2014). Avanços e retrocessos da educação em Angola. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 1003–1031.
- Liberato, E. (2015). O antes, o agora e o depois: Angola 40 anos depois. *Revista Angolana de Ciências Sociais*, 5(10), 31–51.
- Lima, L. C., & Afonso, A. J. (2002). *Reforma Da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo* (Vol 797).
- Lopes, G. A. C. (2003). *Motivação no trabalho*. (Monografia). Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro).
- Lopes, S. T. (2017). *A diferenciação dos percursos escolares no 10º ano de escolaridade. Um estudo de caso. (Pré-projeto)*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Lourenço, M. S. M. (2013). *Educação para a diversidade e desenvolvimento na infância* (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Lowman, J., & Elliott, M. (2010). A multilevel model of educational expectations of secondary school students in the United States. *Social Psychology of Education*, 13(1), 77–110.
- Luís, F. C. O. (2015). Em busca da solução: relação entre a capacidade de resolução de problemas e o sucesso escolar em alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Retrieved from [https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/28376/1/Relação entre a capacidade de resolução de problemas e o sucesso escolar.pdf](https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/28376/1/Relação%20entre%20a%20capacidade%20de%20resolução%20de%20problemas%20e%20o%20sucesso%20escolar.pdf)
- Macedo, T. F. O. (2016). *Expectativas de aprendizagem e processos avaliativos na educação física para os anos iniciais do ensino fundamental: análise de proposições teóricas e de perspectivas de professores*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista, São Paulo.
- Machado, J., Alves, J. M., Bolivar, A., Freire, I., Amado, J., Formosinho, J., ... Guerra, M. S. (2013). *Melhorar a escola sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (Faculdade). <https://doi.org/10.1192/bjp.112.483.211-a>

- Machado, L. R. S. (2008). Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnologia*, 1(1), 8–22.
- Madeira, M. H. (2006). Ensino profissional de jovens: Um percurso escolar diferente para a (re)construção de projectos de vida. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 121–141.
- Maldaner, R. J. J. (2017). A formação docente para a educação profissional e tecnológica: breve caracterização do debate. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnologia*, 2(13), 182–195.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5ª Edição). São Paulo: Atlas, A.S.
- Marien, M. (1971). Credentialism in our ignorant society. *Educational Policy Research Center Syracuse University New York*, 1–8.
- Marinheiro, C. (2007). A origem do substantivo expectativa. Retrieved from 2 de setembro de 2019 website: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-origem-do-substantivo-expectativa/22116>
- Marques, P. B., & Castanho, M. I. S. (2011). O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. *Revista Semestral Da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP*, 15(1), 23–33.
- Martinelli, S. (2014). Um estudo sobre desempenho escolar e motivação de crianças. *Educar Em Revista*, (53), 201–216.
- Martinelli, S., & Bartholomeu, D. (2007). Escala de motivação acadêmica: uma medida de motivação extrínseca e intrínseca. *Revista Avaliação Psicológica*, 6(1), 21–31.
- Martinelli, S., & Cassinda, E. C. (2011). A motivação de estudantes do ensino fundamental e as crenças e atitudes dos pais. *Revista de Investigación En Psicología*, 14(1), 53–63.
- Martinelli, S., & Genari, C. H. M. (2009). Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. *Estudos de Psicologia*, 14(1), 13–20.
- Martinho, M. H. S. S. (2007). *A comunicação na sala de aula de matemática: um projecto colaborativo com três professoras do ensino básico*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Martins, A. M. (1991). Insucesso Escolar e Apoio Sócio-Educativo. *Cadernos de Análise Sócio-Organizacional Da Educação*, no 4. Universidade de Aveiro.
- Martins, A., & Parchão, Y. (2011). Educação, trabalho e processos de desenvolvimento. *Revista Educação Skepsis*, 2(2), 146–172.

- Martins, A., Pardal, L., & Dias, C. (2005). Ensino Técnico e Profissional: Natureza da Oferta e da Procura. *Interações*, 97(1), 77–97.
- Martins, A., Pardal, L., & Dias, C. (2008). *Representações sociais e estratégias escolares. A voz dos alunos do ensino técnico e profissional de Portugal e de Moçambique*. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Martins, E. C., & Martins, S. I. B. (2016). A visão do ensino técnico-profissional português: evolução histórica das medidas e rupturas. *B.Tec.Sec, Rio de Janeiro*, 42(2), 7–31.
- Martins, G. (1990). *Credencialismo Corporativismo e Avaliação da Universidade*. São Paulo.
- Martins, L. (2009). Expectativas escolares dos alunos no final do 9ºano. In *Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53).
- Meira, M. (1998). Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. *Revista Ciência e Educação*, 5(2), 61–70.
- Mendes, L. (2013). *A Formação Profissional na Criação de Autoemprego nas Regiões Periféricas: Cabo Verde - Ilha de Santiago (2005 a 2010)*. (Tese Doutoramento). Universidade Lusófona.
- Mendes, P. M. S. (2009). *Estudantes do Ensino Secundário Profissional: origem social, escolhas escolares e expectativas* (Dissertação de Mestrado). Instituto Universitário de Lisboa.
- Mesquita, L., Pinho, A. S., & Andrade, A. I. (2015). Trabalho colaborativo docente e educação plurilingue: que subversões a uma gramática da escola? *Revista Iberoamericana de Educación*, 70(1), 201–222.
- Ministério da Educação. (2011). *Balanço da implementação da 2ª reforma educativa em Angola*. Retrieved from www.med.gov.ao
- Ministério da Educação. (2015). *Plano nacional de desenvolvimento da educação 2017/2030*.
- Monteiro, D. D. (2018). *Educação escolar mediada por tecnologia no município de manacapuru-am: um estudo sobre as aulas do componente curricular da química junto aos alunos do 3º ano do ensino médio*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Lusófona.Lisboa
- Moreira, S. N. T., Silva, C. A. N., Tertuliano, F. F., Tertuliano, F. M. F., Vilar, M. J. P., & Azevedo, G. D. (2006). Processo de Significação de Estudantes do Curso de Medicina diante da Escolha Profissional e das Experiências Vividas no Cotidiano Acadêmico. *Revista Brasileira De Educação Médica*, 30(2), 14–19.

- Mozzato, A. R., & Grzybovski, D. (2011). Documentos e debates : análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração : potencial e desafios. *RAC, Curitiba*, 15(4), 731–747.
- Naz, A., Saeed, G., Khan, W., Khan, N., Sheikh, I., & Khan, N. (2014). Peer and Friends and Career Decision Making : A Critical Analysis Director Pakistan Academy of Rural Development , Khyber Pakhtunkhwa , Peshawar , Pakistan. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 22(8), 1193–1197.
- Neto-Mendes, A. A. (1999). *O trabalho dos professores e a organização da Escola Secundária: Individualismo e Colegiabilidade numa perspetiva Sócio-Ogranizacional*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Neto, B. (2005). *História e educação em Angola: do dolonialismo ao movimento popular*. (Tese de doutoramento). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- Neto, M., Candeias, I., & Costa, A. (2014). Supervisão e Colaboração. *Investigação Qualitativa Em Educação. Atas CIAIQ*, 1, 374–381.
- Nicolau, M. C., & Monteagudo, J. G. (2019). Formação e prática educativa de professores secundaristas de Lubango, em Angola. *Revista de Educação e Pesquisa*, 45(19), 1–18.
- Nogaro, A., Ecco, I., & Rigo, L. (2014). Aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. *Revista Espaço Pedagógico*, 21(2), 419–434.
- Noré, A., & Adão, Á. (2003). O ensino colonial destinado aos “indígenas” de Angola. Antecedentes do ensino rudimentar instituído pelo estado novo. *Revista Lusófona de Educação*, (1), 101–126.
- Noronha, A., & Ambiel, R. (2006). Professional and vocational counseling: scientific production analysis. *Psico-USF*, 11(1), 75–84.
- Noronha, A., & Ottati, F. (2010). Interesses profissionais de jovens e escolaridade dos pais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(1), 37–47.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47.
- Oliveira, S. (2012). Modos de vida da pobreza em Angola. *Revista Angolana de Sociologia*. Retrieved from <https://journals.openedition.org/ras/457#tocto1n1>
- Oliveira, S. M., Pereira, R., Peixoto, A., Rocha, M., Oliveira-monteiro, N. R., Macedo, M., & Silveiras, E. (2014). Supervisão em Serviços-Escola de Psicologia no Brasil: Perspectivas dos Supervisores e Estagiários. *Revista Psicol PUCRS*, 45(2), 1–9.

- Paiva, M. L. M. F., & Boruchovitch, E. (2010). Orientações motivacionais, crenças educacionais e desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental. *Revista Psicologia Em Estudo, Maringá*, 15(2), 381–389.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Metódos e técnicas de investigação social* (2ª Edição). Areal Editores S.A.
- Paula, A. V., Dutra, A. M., & Boas, A. A. V. (2014). Percepções de adolescentes e seus cuidadores quanto ao nível de maturidade para escolha profissional - um estudo de caso. *Revista Fsa, Teresinha*, 11(4), 206–218.
- Peleias, I. R., Nunes, C. D. A., & Carvalho, R. F. (2018). Fatores determinantes na escolha do curso de Ciências Contábeis por estudantes de Instituições de Ensino Superior particulares na cidade de São Paulo. *Revista Gestão Universitária Na América Latina - GUAL*, 10(3), 39–58.
- Pensera, S., Valentini, N., Sousa, M., & Berleze, A. (2016). Motivação intrínseca e extrínseca: diferenças no sexo e na idade. *Revista Psicologia Escolar e Educacional, SP*, 20(2), 313–320.
- Perassinoto, M. G. M., Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (2013). Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos fundamental. *Avaliação Psicológica*, 12(3), 351–359.
- Pereira, N., & Garcia, A. (2007). Amizade e Escolha Profissional: Influência ou cooperação? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, (8), 71–86.
- Pérez-Ramos, J. (1990). Motivação no trabalho - conceitos teóricos. *Revista de Psicologia-USP, S. Paulo*, 1(2), 127–140.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora, Porto Alegre.
- Perrenoud, P. (2001). Dez novas competências para uma nova profissão. *Revista Pedagógica Porto Alegre, Brasil*, 17, 1–7.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, (15), 1–12.
- Picanço, A. L. B. (2012). *A relação entre escola e família-suas implicações no processo de ensino e aprendizagem*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Pinto, A., Delgado, J., & Martins, A. (2015). Significados e perspectivas do insucesso escolar no ensino profissional em Portugal. *Revista Cadernos de Educação*, (51), 1–21.

- Pinto, A. P. (2013). O Subsistema do ensino técnico-profissional em Moçambique e a viragem do Século. *Atas Do Congresso Internacional Saber Tropical Em Moçambique: História, Memória e Ciência*, (século XXI), 1–13.
- Pinto, A. P. (2015). *Evolução e Caracterização do Ensino Técnico e Profissional em Moçambique: Expectativas e Perceções*. (Tese de Doutoramento). Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.
- Pinto, S. (2012). *As línguas na Universidade de Aveiro: discursos e práticas As línguas na Universidade de Aveiro: discursos e práticas*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Prado, D. (2017). *O que é a família*. Retrieved from https://books.google.pt/books?id=bmkvDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Pukhova, A., Belyaeva, T., Nochvina, B., Nemova, O., Shimanskaya, O., & Tolkunova, S. (2016). Modern youth market of labour: Problems and ways of solution. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(18), 11855–11862.
- Raasch, L. (1999). A motivação do aluno para a aprendizagem. *Diário Oficial Da União*, (27), 1–6.
- Reynolds, J., & Burge, S. W. (2008). Educational expectations and the rise in women's post-secondary attainments. *Social Science Research*, 37(2), 485–499.
- Ribeiro, F. (2011). Motivação e aprendizagem em contexto escolar. *PROFFORMA*, 3, 1–5.
- Roazzi, A., & Almeida, L. (1988). Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), 53–60.
- Rodrigues, L. (2010). O ensino técnico-profissional em Portugal. *Revista Da Faculdade de Educação*, 14, 13–34.
- Rodrigues, L. (2013). *Laboratórios escolares, formação de docentes e ensino técnico-profissional na área de Química em Angola: uma experiência no terreno*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, Porto.
- Roldão, M. C. (2006). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores* (1ª Edição). Lisboa: Editoria Presença.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. Vila nova de Gaia: Fundação Leão.
- Rosa, B. M. (2013). *Causas do abandono escolar e insucesso escolar: comparação entre a Realidade Açoriana e Continental*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.

- Rosecler, A., & Guimarães, S. (2010). Orientações motivacionais de alunos do curso de biblioteconomia. *Revista Semestral Da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 2(14), 201–220.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Experiential Probes: probing for emerging behavior patterns in everyday life. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos na área da formação de professores e de outros profissionais* (3ª Edição). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, A. (2016). *Condições de trabalho do professor de educação básica e a qualidade do ensino na rede pública*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Santos, A. C. (2015). *O diretor de turma e a gestão do absentismo dos alunos dos cursos profissionais*. (Relatório de Atividade Profissional). Universidade Católica Portuguesa, Braga.
- Santos, M., & Moreira, D. (2005). O Ensino Profissional: Motivações e Expectativas Dos Alunos De Uma Escola Profissional. *"Fronteiras, Diálogos e Transições Na Educação [Em Linha]*, 1315–1324. Viseu.
- Scacchetti, F. A., & Rufini, K. L. (2014). Medida de motivação para aprendizagem no Ensino Técnico Profissional. *Revista Avaliação Psicológica*, 13(2), 297–305.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77–91). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Seabra, T. (2009). Desigualdades escolares e desigualdades sociais. Sociologia, problemas e práticas. *Sociologia, Problemas E Práticas*, (59), 75–106.
- Silva, A. H., Ivete, M., & Fossá, T. (2015). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualit@s Revista Eletrônica*, 17(1), 1–14.
- Silva, C. B. (2018). *O conhecimento didático de professores de Matemática de Angola no tema de Funções: Uma estratégia de ensino na 10 .ª classe com recurso à calculadora gráfica*. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga.
- Silva, D., Penha, M. P., Mara, T., Ramiro, D., Machado, C., & Santos, R. (2018). Fatores que influenciam os ingressos na escolha pelos cursos na área de ciências sociais aplicadas. *IV Seminário Científico Da FACIG. Sociedade Ciência e Tecnologia*, 1–7.
- Silva, M. H., & Perez, I. L. (2012). *Docência no Ensino Superio*. Retrieved from <https://books.google.pt/books?id=dGBs-l3OIngC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>

- Silva, M. C. (2011). *Da prática colaborativa e reflexiva ao desenvolvimento profissional do educador na infância*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa. .
- Silva, R. P. (2013). *Ensino Profissional: Vocação ou Recurso? Mestrado*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa-Centro Regional das Beiras, Viseu.
- Silva, W. R., & Machado, M. A. (2007). Motivos que levam os alunos a cursar graduação em administração: uma análise comparativa entre instituições públicas e privadas do estado da paraíba (pb). *Revista de Administração Mackenzie*, 8(4), 125–152.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practicalguide* (Thousanda).
- Simões, A. C. (2008). *Motivações e expectativas profissionais dos estudantes de enfermagem - Estudo numa escola da área de Lisboa*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Aberta, Lisboa.
- Simões, A. R., Lourenço, M., & Costa, N. (2018). *Teacher education policy and practice in Europe: challenges and opportunities for the future* (1ª Edição). New York: Routledge.
- Soares, D. R. L. (2015). *Sucesso escolar e percursos vocacionais na adolescência: Variáveis pessoais e contextuais*. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga.
- Sobrosa, G. M. R., Santos, A. S., Oliveira, C. T., & Dias, A. C. G. (2014). Perspectives of young people from lower classes regarding the professional life. *Temas Em Psicologia*, 22(1), 223–234.
- Souto, B., & Korkischko, N. (2012). Validação de pesquisa qualitativa por meio de descrição quantitativa da amostra. *Revista de Medicina, Minas Gerais*, 1(22), 1–128.
- Souza, C. L., & Silva, R. J. (2012). *Teoria das expectativas de Vroom*. Retrieved from www.webartigos.com/artigos/teoria-das-expectativas-de-vroom/112479. Consultado aos 21 de agosto de 2019
- Souza, F. N., Costa, A. P., Moreira, A., Souza, D. N., & Freitas, F. (2016). *webQDA - Manual de Utilização Rápida*. Aveiro: UA Editora.
- Souza, J. V. C. (2019). *Estágio supervisionado como mediador da relação Universidade/Escola*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Souza, L. S. (2011). *Concepções dos alunos com necessidades educativas especiais acerca das aspirações , desenvolvimento profissional*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Técnica de Lisboa.

- Sparta, M., & Gomes, W. (2005). Importância Atribuída ao Ingresso na Educação Superior por Alunos do Ensino Médio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(2), 45-53.
- Stake, R. (2007). *A arte de investigação com estudo de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stake, R. E. (2016). *A arte da investigação com estudos de caso* (4ª Edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stein, G. L., & Hussong, A. (2007). Social and academic expectations about high school For at-risk rural youth. *American Secondary Education*, 36(1), 59–80.
- Tabile, A. F., & Jacometo, M. C. D. (2017). Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. *Revista Psicopedagogia*, 34(103), 75–86.
- Tadeucci, R. (2009). *Motivação e liderança*. Retrieved from www.aulasparticularesiesde.com.br
- Tavares, A. (1979). *A motivação na escola activa* (1ª Edição). Lisboa: Didatica editora.
- Tchiwila, C. J. (2015). *Desigualdades sociais, desempenho e expectativas escolares e profissionais dos estudantes do ensino pré-universitário: o caso dos alunos de uma escola privada e uma escola estatal no Huambo (Angola)*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.
- Teixeira, F. R. G. (2014). *Identidade à universidade: Impacto na percepção de ânimo em relação a conseguir o primeiro emprego*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Évora, Évora.
- Thanh, N. C., & Thanh, T. T. L. (2015). The Interconnection Between Interpretivist Paradigm and Qualitative Methods in Education. *American Journal of Educational Science*, 1(2), 24–27.
- Tracci, E. (2018). *Vocação, glória de deus e serviço ao próximo: conceitos teológicos e implicações práticas da ética protestante do trabalho*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.
- UNESCO. (2006). Modelos inovadores en la formación inicial docente. In *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Una Apuesta por el cambio*. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.2.125341>
- UNESCO. (2008). *Educação de qualidade para todos: Um assunto de direitos humanos*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150585>
- Vale, A. I. (2012). *Análise do bem-estar, expectativas futuras e aspirações escolares de jovens adolescentes em fase de transição vocacional*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Algarve.

- Vaz, J. E. (2017). *Sucesso / Insucesso Escolar nos Jovens Imigrantes e Descendentes de Imigrantes Caboverdeanos no 3º Ciclo do Ensino Básico no Vale da Amoreira : Um Estudo de Caso de quatro alunos*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.
- Veiga, F., Moura, H., Rodrigues, A., & Sá, L. (2005). Aspirações profissionais e escolares em adolescentes de diferentes nacionalidades, níveis de instrução familiar e género. *Congresso Internacional Educação e Trabalho: Representações Sociais, Competências e Trajectórias Profissionais*, 1–13. Lisboa.
- Ventura, M. M. (2007). O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Revista SOCERJ*, 20(5), 383–386.
- Verissimo, R. (2002). *Desenvolvimento psicossocial (Erik Erikson)* (1ª Edição). Porto: Faculdade de Medicina do Porto.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão - uma perspetiva reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Rio Tinto: Edições, Asa.
- Vieira, L. (2007). *Angola : a dimensão ideológica da educação, 1975-1992*. (1ª Edição). Luanda: Editorial Nzila: Angola.
- Villanueva, J. E. (2018). Competencies of technical-vocational teachers of the College of Education : Bases for comprehensive training program. *African Educational Research Journal*, 6(3), 203–212.
- Walker, K., Dyck, B., Zhang, Z., & Starke, F. (2019). The Use of Praxis in the Classroom to Facilitate Student Transformation. *Journal of Business Ethics*, 157(1), 199–216.
- Wang, X. (2013). Why students choose STEM Majors : Motivation, High School Learning, and Postsecondary Context of Support. *American Educational Research Journal*, 50(5), 1081–1121.
- Weiten, W. (2002). *Introdução à Psicologia:temas e variações* (4ª Edição). São Paulo: Edição Concisa.
- Wing, N. G. H., & Honorato, L. (2011). Determinantes socioeconômicos na probabilidade de aprovação no exame vestibular: uma análise entre os campi da Universidade Federal de Pernambuco. *Revista Planejamento e Políticas Públicas*, (37), 98–131.
- Wittaczik, L. S. (2008). Educação profissional no Brasil: histórico. *Atualidades Tecnológicas Para Competitividade Industrial, Florianópolis*, 1(1), 77–86.
- Wood, D. (2007). Professional learning communities: Teachers, knowledge, and knowing. *Theory into Practice*, 46(4), 281–290.

- Zeichner, K. (1992). Formar professores como profissionais. In A. Novoa (Ed.), *Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90*. (pp. 116–138). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Zenorini, R., Santos, A., & Monteiro, R. (2011). Motivação para aprender: Relação com o desempenho de estudantes. *Revista Paideia*, 21(49), 157–164.

Anexos 1. Inquérito por questionário

Questionário para alunos do 12.º ano do período pós-laboral do Instituto Politécnico 131 do Lubango
Ano letivo 2018

Caro(a) aluno(a),

No âmbito do meu projeto de doutoramento, a ser desenvolvido na Universidade de Aveiro (Portugal), venho solicitar a sua colaboração para preencher um questionário que visa perceber a sua opinião sobre assuntos relacionados com o curso que frequenta neste instituto.

A **sua resposta é muito importante**, pois com este estudo pretendemos contribuir para a **qualidade das aprendizagens escolares, considerando as motivações, aspirações e expectativas dos alunos dos cursos pós-laborais do Instituto Politécnico 131 do Lubango**.

Por favor, responda a TODAS as questões. Não existem respostas “certas” ou “erradas”. Responda de acordo com a sua opinião, o que sente e pensa. Garante-se o **anonimato e confidencialidade das suas respostas**.

Não coloque o seu nome em nenhum local do questionário.

Muito obrigado, desde já, pela sua colaboração.

Maurício Júlio | mjullo@ua.pt

Aluno do Programa Doutoral em Educação, Universidade de Aveiro

CARATERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA E PERCURSO ESCOLAR

A. Dados pessoais

1. Idade: _____ anos (que completa até 31 de dezembro 2018)
2. Género: 1. Feminino () 2. Masculino ()
3. Estado civil: 1. Solteiro () 2. Casado/ união de facto () 3. Separado/Divorciado () 4. Viúvo ()
4. Bairro em que reside: _____
5. Distância (em Km) entre a residência e a escola: _____
6. Tempo que demora entre a escola e a sua residência _____
7. Como faz esse percurso? 1. A pé () 2. Carro () 3. Motorizada () 4. Outro ()
Qual? _____
8. Curso que frequenta: 1. Informática () 2. Contabilidade () 3. Estatística () 4. Administração Pública () 5. Secretariado ()
9. Este curso foi a sua primeira escolha? 1. Sim () 2. Não ()
10. Se respondeu NÃO, qual foi a 1.ª escolha? _____

B. Dados familiares

11. Qual o nível de escolaridade dos seus pais? (assinale com X uma ÚNICA opção para o pai e outra para mãe)

Nível de escolaridade	Pai	Mãe
1-Não sabe ler nem escrever		
2-Sabe ler/escrever, sem grau de ensino		
3-Primário (até 6.ª classe)		
4-Secundário I ciclo (até 9.ª classe)		
5-Secundário II ciclo (até 13.ª classe)		
6-Licenciatura		
7-Mestrado		
8-Doutoramento		
9-Outro. Qual?		

12. Neste momento, qual é o meio de sustento do pai e da mãe? (assinale com X a opção correspondente)

Meio de sustento	Pai	Mãe
1-Trabalhador		
2-Reformado		
3-A cargo da família		
4- Outra situação Qual?		

13. Qual é a profissão/ocupação do pai e da mãe? (atual ou a última que teve, mesmo sendo reformado)

	PROFISSÃO
Pai	
Mãe	

14. Qual o seu grau de dependência económica relativamente aos seus pais ou outros parentes? Assinale a sua resposta com X numa escala de 1 a 6 sendo 1 o mínimo de dependência (não depende nada) e 6 o máximo de dependência (depende totalmente).

1	2	3	4	5	6

C. Percurso escolar

15. Ao longo da sua trajetória escolar alguma vez reprovou? 1.Sim () 2.Não () (se respondeu NÃO passe para a questão 18).

16. Se respondeu SIM, preencha o seguinte quadro.

Ciclo de ensino	Ano de escolaridade	N.º de reprovações
Ensino Primário	1- 1.ª classe	
	2- 2.ª classe	
	3- 3.ª classe	
	4- 4.ª classe	
	5- 5.ª classe	
	6- 6.ª classe	
Ensino Secundário I ciclo	7- 7.ª classe	
	8- 8.ª classe	
	9- 9.ª classe	
Ensino secundário II ciclo	10- 10.ª classe	
	11- 11.ª classe	
	12- 12.ª classe	

17. Indique o grau de importância que cada aspeto seguinte teve para a sua reprovação (assinale TODAS as alíneas com um X, numa escala de 1 a 6, em que 1 significa nada importante e 6 muito importante).

Reprovei porque...	1	2	3	4	5	6
1- Não gostava de estudar						
2- O que aprendia na escola tinha pouca utilidade						
3- Faltava muito às aulas						
4- A minha família passava por muitas dificuldades financeiras						
5- Vivía distante da escola						

6- Não gostava dos meus professores						
7- Tinha dificuldades em aprender						
8- Tive uma oportunidade de emprego						
9- Trabalhava e não conseguia estudar						
10- Não entendia a matéria que os professores davam						
11 - Casei-me						
12- Tive filho(s)						
13- Outra razão. Qual?						

18. Alguma vez interrompeu os estudos? 1. Sim () 2. Não () Se respondeu SIM, responda às 4 questões a seguir (**se respondeu NÃO, passe para a questão 23**).

19. Em que classe interrompeu os estudos? _____

20. Durante quanto tempo interrompeu os estudos? _____

21. Indique o grau de importância que cada aspeto seguinte teve para a sua interrupção de estudos (**assinale TODAS as alíneas com um X, numa escala de 1 a 6, em que 1 significa nada importante e 6 muito importante**).

Interrompi os estudos porque...	1	2	3	4	5	6
1- Não gostava de estudar						
2- O que aprendia na escola tinha pouca utilidade						
3- Faltava muito às aulas						
4- A minha família passava por muitas dificuldades financeiras						
5- Vivía distante da escola						
6- Não gostava dos meus professores						
7- Tinha dificuldades em aprender						
8- Tive uma oportunidade de emprego						
9- Trabalhava e não conseguia estudar						
10- Não entendia a matéria que os professores davam						
11 - Casei-me						
12- Tive filho(s)						
13- Outra razão. Qual?						

22. Indique o grau de influência que cada aspeto seguinte teve para regressar à escola (**assinale TODAS as alíneas com um X, numa escala de 1 a 6, em que 1 representa o grau mais baixo (não influenciou nada) e 6 o mais alto (influenciou totalmente)**).

Regressei à escola porque...	1	2	3	4	5	6
1- Estou menos ocupado no emprego/mudei de emprego						
2- Consegui um emprego para sustentar os estudos						
3- Preciso terminar os estudos para ter um emprego/assumir um melhor cargo						
4- Estou desempregado						
5- Preciso de um certificado						
6- O(s) filhos estão crescidos						
7- Outra razão. Qual?						

MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS ESCOLARES

23. Indique o grau de importância de cada um dos seguintes fatores teve para se ter matriculado nesta escola (**assinale TODAS as alíneas com um X, numa escala de 1 a 6, em que 1 significa nada importante e 6 muito importante**).

Matriculei-me nesta escola...	1	2	3	4	5	6
1- Por ser um estabelecimento de ensino com prestígio						

2- Por ser o único estabelecimento que tinha o curso que pretendo						
3- Por ser o único estabelecimento com bons equipamentos de ensino						
4- Por conselho de amigos						
5- Por conselho da família						
6- Por conselho de professores						
7- Por ser um estabelecimento que fica próximo de minha casa						
8- Por ter frequentado esta escola nas 7. ^a , 8. ^a e 9. ^a classes						
9- Outra razão. Qual?						

24. Indique o grau de importância que cada um dos seguintes fatores teve na sua decisão de frequentar o seu curso (**assinale TODAS as alíneas com um X, numa escala de 1 a 6, em que 1 significa nada importante e 6 muito importante**).

Decidi frequentar este curso porque...	1	2	3	4	5	6
1- Gosto desta área						
2- É um curso fácil						
3- Tenho vocação						
4- Não pretendo prosseguir estudos superiores						
5 - Preciso de um certificado						
6- Para ter uma profissão com prestígio						
7- Os cursos profissionais proporcionam emprego						
8- É um curso de acesso rápido ao emprego						
9- Dá acesso a um bom salário						
10- Influência familiar						
11- Influência dos amigos						
12- Influência dos professores						
13- Outro fator. Qual?						

25. Indique o seu grau de concordância relativamente a cada frase seguinte, sobre o que pensava ou esperava quando se inscreveu no curso (**assinale TODAS as alíneas com um X, numa escala de 1 a 6, em que 1 significa discordo totalmente e 6 concordo totalmente**).

Quando me inscrevi neste curso...	1	2	3	4	5	6	Não se aplica
1- Sabia que este curso era bom							
2- Pensava que as matérias seriam interessantes							
3- Pensava que as disciplinas seriam fáceis							
4- Esperava que o ensino fosse prático							
5- Esperava que houvesse boa convivência entre professores e alunos							
6- Esperava que houvesse boa convivência entre os alunos							
7- Esperava aprender matérias úteis para a profissão desejada							
8- Esperava aprender matérias úteis para a minha profissão							
9- Esperava aprender matérias importantes para prosseguir estudos no ensino superior.							
10- Esperava aprender matérias importantes para conseguir um melhor trabalho.							

26. O curso que frequenta corresponde às suas expectativas iniciais? Assinale a sua resposta com X, numa escala de 1 a 6, sendo 1 o mínimo de correspondência (não corresponde nada) e 6 o máximo (corresponde totalmente).

1	2	3	4	5	6

PERCEÇÕES RELATIVAMENTE AO CURSO

27. Indique o seu grau de concordância relativamente a cada frase seguinte, sobre que pensa agora sobre o seu curso (assinale **TODAS** as alíneas com um X, numa escala de 1 a 6, em que 1 significa **discordo totalmente** e 6 **concordo totalmente**).

Considero que...	1	2	3	4	5	6	Não se aplica
1 -Este curso é bom.							
2- As matérias do curso são interessantes.							
3- As disciplinas são fáceis.							
4 -O ensino é prático.							
5- As aulas são interessantes.							
6 -Há boa convivência entre professores e alunos.							
7- Há boa convivência entre os alunos.							
8- O número de alunos da turma é adequado.							
9 -Aprendo matérias uteis para a profissão que desejo ter.							
10- Aprendo matérias importantes para prosseguir estudos no ensino superior.							
11- Aprendo matérias importantes para conseguir um melhor trabalho.							

28. Indique o seu grau de concordância relativamente a cada frase seguinte, sobre os fatores que lhe permitem/facilitam terminar o seu curso (assinale **TODAS** as alíneas com um X, numa escala de 1 a 6, em que 1 significa **discordo totalmente** e 6 **concordo totalmente**).

Os fatores que me permitem/facilitam terminar o curso são:	1	2	3	4	5	6
1-Meu esforço pessoal						
2-Questões económicas						
3- O horário						
4-Tipo de ensino (teórico)						
5- Tipo de ensino (prático)						
6-Tipo de aulas						
7-Tipo de avaliação						
8-Facilidade das disciplinas						
9-Relação com professores						
10-Relação com o Diretor da escola						
11-Relação com o Diretor da turma						
12-Relação com os colegas						
13- Encorajamento familiar						
14-Encorajamento dos amigos						
15- Outro fator. Qual?						

ASPIRAÇÕES PROFISSIONAIS

29. No futuro, que profissão gostaria de ter?

30. Indique o grau de importância que cada um dos fatores tem para o seu desejo por essa profissão (assinale **TODAS** as alíneas com um X, numa escala de 1 a 6, em que 1 significa **nada importante** e 6 **muito importante**).

Desejo essa profissão pelos fatores...	1	2	3	4	5	6
1- Boa remuneração						
2- Gosto pela profissão						

3- Gosto pelas atividades a desempenhar						
4- Realização pessoal						
5- Segurança e estabilidade no trabalho						
6- Ter muito tempo livre						
7- Possibilidade de chegar a chefia/progressão na carreira						
8- Reconhecimento social						
9- É a profissão do meu pai/mãe/tios/outros familiares						
10- Outro fator. Qual?						

31. Acha que o seu curso lhe dá possibilidade de ter a profissão que deseja? Assinale a sua resposta com X, **numa escala de 1 a 6, sendo 1 o mínimo de possibilidade e 6 o máximo de possibilidade.**

1	2	3	4	5	6

32. Se quiser, deixe aqui os comentários que entender a este questionário:

Termina aqui este questionário

Muito obrigado pela sua colaboração.

Anexo 2. Consentimento informado

Protocolo de consentimento informado - Entrevista Semi - estruturada

Eu, _____ aceito participar de livre vontade no estudo da autoria de Maurício Calessi Júlio (Estudante do Doutoramento em Educação da Universidade de Aveiro-Portugal, Ramo de Supervisão e Avaliação), orientado pelas Professoras Doutoras Maria Helena de Araújo e Sá e Manuela Gonçalves (Professoras da Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia).

Foram-me explicados e compreendo os objetivos principais deste estudo que constam do protocolo de consentimento informado assinado por mim. Entendi e aceito responder a uma entrevista. Compreendo que a minha participação neste estudo é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, caso haja necessidade de tomar tal decisão.

Ao participar neste trabalho, estou a colaborar para o desenvolvimento da investigação na área de Educação (Ramo de Supervisão e Avaliação), não sendo, contudo, acordado qualquer benefício direto ou indireto pela minha colaboração.

Entendo, ainda, que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade nunca será revelada em qualquer relatório ou publicação, ou a qualquer pessoa não relacionada diretamente com este estudo, a menos que eu o autorize por escrito.

Nome _____

Assinatura _____

Data ____/____/____

Anexo 3 - Guião de entrevista

Antes de mais gostaria de agradecer a sua disponibilidade para participar nesta investigação. Esta entrevista integra-se no meu projeto de doutoramento intitulado *Ensinar e aprender numa escola do ensino técnico-profissional: um estudo de caso no Lubango- Angola*. Com este projeto pretendo compreender as características do ensino técnico-profissional, no regime pós-laboral e ainda as motivações de alunos e professores para aprender e ensinar nesta escola.

Garanto o seu anonimato e confidencialidade das informações que vier a disponibilizar e recordo que esta entrevista foi antecedida do seu consentimento informado, em que se incluiu a sua autorização para a gravação áudio.

1. Fale-me da sua formação, académica e profissional, da sua experiência profissional enquanto professor e especificamente no ensino técnico-profissional.

- 1.1. Qual a sua idade?
- 1.2. Qual a sua formação de base?
- 1.3. Há quanto tempo é professor?
- 1.4. Qual a sua experiência no âmbito do ensino técnico-profissional? E noutros tipos de ensino (básico, secundário, superior)? O que o levou a lecionar numa escola do ensino técnico-profissional? E nesta escola? Leciona no período pós-laboral por escolha própria ou por indicação da direção da escola?
- 1.5. Trabalha/trabalhou noutras escolas?
- 1.6. Que unidades curriculares leciona aqui? Por que razões leciona estas unidades? Que outras unidades curriculares já lecionou?

2. O que pensa sobre o ensino técnico profissional? Em sua opinião qual a importância do ensino técnico-profissional para os sistemas económico e de emprego/trabalho e ainda para os alunos que o frequentam? Em que se diferencia este ensino do ensino secundário mais académico (Puniv)?

- 2.1. Acha importante o ensino técnico-profissional? Acha importante haver estes dois tipos de ensino (secundário geral/PUNIV e secundário técnico-profissional)?
- 2.2. Que diferenças pensa que existem entre estes dois tipos de ensino?
- 2.3. Que utilidade lhe confere?
- 2.4. O que o país e a sociedade ganham com este tipo de ensino? O que os alunos ganham com ele?

3. O que pensa sobre a sua profissão? Sente-se motivado para o ensino técnico-profissional? O que o motiva / não motiva na profissão que exerce e porquê? Sente-se motivado para o ensino técnico-profissional? E para as disciplinas que leciona? Porquê?

- 3.1. Gosta de ser professor? Porquê?
- 3.2. Desde sempre desejou ser professor? Porquê?
- 3.3. Gostaria de ter outra profissão? Então porque tem esta profissão?
- 3.4. Gosta de ser professor deste tipo de ensino? Se já lecionou noutros tipos de ensino, para o/s qual(is) se sente mais motivado?
- 3.5. Como se sente nas disciplinas que leciona? São as suas disciplinas preferidas? Sente que tem a formação adequada para lecionar essas disciplinas (disciplinas relacionadas com a formação inicial)?

4. Fale sobre os seus alunos em termos do processo de ensino/aprendizagem: como os descreveria? Fale sobre as suas expectativas e motivações: o que pretendem com o curso? Quais as suas motivações? Fale sobre as suas facilidades e dificuldades nas aprendizagens;

- 4.1. Como os descreve em termo de interesses? Como reagem nas aulas? /participam? Falam quando são chamados? Os seus alunos interagem durante as aulas? Conversam entre si, interagem consigo?
- 4.2. E relativamente ao estudo: como estudam, onde, com que recursos, com que frequência/tempo disponibilizado, com que resultados? Possuem a preparação de base para os cursos que frequentam? Sente que os seus alunos estão preparados para compreender os conteúdos que leciona?
- 4.3. Estão motivados para a aprendizagens? - Estão motivados para os conteúdos? Estão motivados para o curso?
- 4.4. - A que razões atribui a sua motivação/ falta de motivação
- 4.5. (por exemplo: estão motivados para obter um emprego, um Melhora de salário, um cargo de chefia; prosseguir com estudos; um certificado; passar de classe)
- 4.6. Expectativas: o que alunos procuram nesta escola (exemplo Prestígio)? Que objetivos pensa que eles têm para frequentar estes cursos?
- 4.7. Pode descrever as principais facilidade e dificuldades que seus alunos sentem/apresentam nas aulas?

5. Sente-se globalmente satisfeito com as suas práticas pedagógicas? Fale um pouco sobre isto. Quais são os aspetos mais positivos das suas práticas pedagógicas? Fale um pouco sobre isto. Pode descrever uma prática pedagógica de sucesso? E as maiores dificuldades? A que se devem essas dificuldades? Que consequências têm?

- 5.1. Sente-se satisfeito com a planificação: prepara/planifica as suas aulas? E como costuma fazer essa planificação? Tem-se deparado com algumas dificuldades na preparação/planificação das suas aulas? De que tipo? Se sim, como tem procurado superar essas dificuldades?
- 5.2. Conteúdos: O que pensa sobre os conteúdos que leciona? São adaptados aos cursos e aos alunos? relação dos alunos com os conteúdos: os alunos manifestam interesse pelos conteúdos? E pelas aprendizagens?
- 5.3. Estratégias pedagógicas (ensino-aprendizagem-avaliação): descreva as estratégias que adota. Parecem-lhe adequadas? Porquê? como faz a avaliação das aprendizagens?
- 5.4. Os recursos que a escola disponibiliza aos professores são adequados e suficientes? (material, equipamento das salas, energia, espaços de trabalho) os tempos letivos das suas disciplinas são adequados?

6. Como procura melhorar as suas práticas pedagógicas e ultrapassar as dificuldades que referiu? Essas estratégias têm resultado? Tem feito algum tipo de avaliação delas, com outros colegas, ou sozinho? Fale um pouco sobre isso.

- 6.1. Que estratégias adota nas suas pedagógicas para superar as dificuldades que vai encontrando?
- 6.2. Como são definidas essas estratégias?
- 6.3. Tem algum tipo de apoios e de suporte para as definir e implementar?
- 6.4. E como são avaliadas?

7. Os professores trabalham uns com os outros, isto é, existe trabalho colaborativo nesta escola? Pode descrever como ele é realizado, e a que níveis (onde, quando, por quem e com que

objetivos)? O que pensa sobre este trabalho colaborativo? Como o avalia? Como pode ser melhorado? O que pensa sobre as potencialidades do trabalho colaborativo para a melhoria/qualidade das práticas pedagógicas?

- 7.1. Que tipo de trabalho colaborativo realiza?
- 7.2. O que pensa sobre as reuniões pedagógicas? São úteis? ajudam-no seu trabalho? Pensa que devia haver mais reuniões pedagógicas? Pensa que deveria haver outro tipo de reuniões/encontros entre os professores para melhor pensar no trabalho com os alunos?
- 7.3. À exceção das reuniões pedagógicas, costuma trabalhar em conjunto com colegas para outros fins (por exemplo, planificar aulas, pensar em estratégias e metodologias, construir materiais, construir testes e outros instrumentos de avaliação, discutir ideias, avaliar estratégias implementadas?)
- 7.4. Como é feito esse trabalho (há alguém que toma iniciativa; há grupos que reúnem habitualmente...) e com que frequência?
- 7.5. Onde se realiza? (Se o entrevistado referir que existe trabalho colaborativo na escola ou fora dela)
- 7.6. Pensa que o trabalho colaborativo que referiu tem efeitos positivos? Que efeitos são esses?
- 7.7. Facilita o seu trabalho e dos seus colegas? Dificulta? (Se não existe trabalho colaborativo) Pensa que o trabalho colaborativo poderia ser útil para os professores? Como e porquê?
- 7.8. Que condições devem estar reunidas para que o trabalho colaborativo se possa realizar com qualidade? (vontade, mudança de hábitos de trabalho, espaços, horários)

Muito obrigado pela colaboração.

Anexo 4. Transcrição das entrevistas aos professores

Diretor P

N.º de intervenções: 01-101

Data da realização: 4 de outubro de 2018

Tempo: 22: 34

- (01) I muito obrigado por teres aceitado o meu convite em participar nesse estudo/ esse estudo é de extrema importância para mim para compreendermos alguns aspetos que tem a ver com a educação/ o ensino no instituto médio de economia/ mais uma vez muito obrigado por teres aceite o meu convite desde já gostaria que me falasse da sua formação académica e profissional
- (02) DP eu sou professor/ e tenho formação nesta área/ fiz a minha formação no instituto superior de ciências de educação/ o ISCED/ Lubango/ que é uma instituição vocacionada para a formação de professores isto na licenciatura e depois ao nível do mestrado fizemos psicologia clínica/ precisamente na área de sistémica saúde e família
- (03) I relativamente a sua formação de base poderia falar um pouco onde fez o ensino médio?
- (04) DP sim/ eu fiz o ensino médio também parece brincadeira no IMEL/ numa escola do ensino técnico-profissional
- (05) I a escola ao qual trabalha até hoje?
- (06) DP sim/ na escola onde trabalho atualmente
- (07) I e a sua formação antes do ensino médio onde é que estudou?
- (08) DP estudei na 27 de março/ mas precisamente a 7ª e 8ª classe sim/ naquela altura era escola do 3º nível agora é escola do I ciclo do ensino secundário sim/ foi aí onde fiz a 7ª e 8ª classe
- (09) I fez toda formação aqui no Lubango?
- (10) DP toda exceto o mestrado
- (11) I fale-me um pouco da sua experiência no ensino técnico-profissional
- (12) DP sim posso/ uhm/ a experiência é boa mas dizer que trabalhar no ensino técnico-profissional para a nossa realidade não é fácil/ porque o ensino técnico-profissional é/ conforme o próprio nome diz ensino técnico é muito voltado para a prática/ mas na nossa realidade não é o que observamos/ o nosso ensino técnico ainda é muito teórico/ então sabemos que o ensino técnico requer existência de meios humanos e matérias para que o ensino se torne técnico na realidade/ então nós aqui temos dificuldades de laboratórios/ temos dificuldades de materiais e muitas das vezes os nossos professores de algumas cadeiras das áreas técnicas também não têm aquela capacitação que o curso por si só exige/ então de um modo geral nós ainda temos alguns problemas nessa área
- (13) I há quanto tempo é professor?
- (14) DP sou professor há 13 anos
- (15) I para além do ensino técnico-profissional leciona em outros tipos de ensino?
- (16) DP já trabalhei com ensino primário que foi onde comecei// depois antes da reforma para o segundo nível mais precisamente a 5ª e 6ª classes e depois fui para o ensino secundário que é o ensino técnico e depois dali colaboramos também em algumas instituições do ensino superior aqui da província
- (17) I quais são as cadeiras que lecionou enquanto professor do ensino técnico-profissional?
- (18) DP as cadeiras que lecionei foram psicologia e direito
- (19) I e quais são as disciplinas que leciona no ensino superior?
- (20) DP no ensino superior são muitas/ comportamento organizacional/ sociologia das organizações/ introdução à gestão de recursos humanos/ metodologia de investigação científica só para citar algumas
- (21) I já trabalhou no ensino pós-laboral?
- (22) DP já trabalhei/ quando entrei para o IMEL até a minha saída para ocupar o cargo que atualmente ocupo sim/ fiquei no pós-laboral me refiro/ precisamente desde 2010 que foi o ano que fui para lá até 2014 sempre estive no pós-laboral
- (23) I trabalhou no pós-laboral por iniciativa própria ou por imposição da escola?

(24) **DP** inicialmente foi por imposição// eu me recordei que a minha transferência foi efetivada a meio do 2º trimestre e nessa altura o ano letivo já estava a decorrer e eu apanhei uma sobra de horário que havia por lá

(25) **I** enquanto diretor pedagógico do instituto médio de economia acha importante o ensino técnico-profissional?

(26) **DP** acho muito importante na medida em que o ensino técnico-profissional é uma alavanca para o desenvolvimento do próprio país/ mas para isso é necessário que transformemos o ensino técnico em verdadeiro ensino técnico/ o nosso ensino carece de um investimento em material humano e em infraestrutura que é para dar aquele salto que se exige ou se espera no ensino técnico provoque para a sociedade

(27) **I** já trabalhou no ensino secundário/ em geral acha que existe uma diferença entre o ensino técnico-profissional e o ensino geral que são os PUNIVEIS?

(28) **DP** é assim/ trabalhei no ensino geral mas não no segundo/ mas pela pouca informação que eu tenho do ensino geral esses cursos são vocacionados para aquelas pessoas que pretendem continuar com seus estudos no ensino superior/ mas em termos práticos em termos de valência aquilo que é o dia a dia ou por exemplo se alguém tiver que ficar com o ensino secundário geral depois não consegue fazer mais nada

(29) **I** em sua opinião o quê que o país ganha com a implementação do ensino técnico-profissional?

(30) **DP** eh o país ganha muito/ nós sabemos que um país não é só feito de licenciados ou de doutores ou ainda de pós-doutorados exemplo concreto é Alemanha/ Alemanha não tem tantos doutores como existe em outras partes do mundo/ mas o nível deles de desenvolvimento é tão elevado porque fizeram uma aposta muito elevada no ensino técnico-profissional pois é/ e se nós apostamos no ensino técnico tal como deve ser no verdadeiro sentido da palavra nós sabemos que Angola tem muito potencial a nossa sociedade precisa de ser muito explorada somos capazes de fazer/ de alavancar também que a economia do país também mude

(31) **I** o que que os alunos ganham fazendo o ensino técnico-profissional?

(32) **DP** unhum/ ganham acima de tudo competências praticas e profissionais porque tenho em conta os cursos que nós temos aqui/ vou falar especificamente do curso de contabilidade e gestão/ um individuo que termina o médio de economia pode ser auxiliar de contabilidade/ ele consegue fazer contas só que não assina porque a ordem dos contabilista reza que quem pode assinar as contas tem que ser alguém com formação superior ou mestrado mas um individuo que sai do instituto médio de economia do Lubango está em condições de fazer contas/ de organizar a contabilidade de uma determinada empresa

(33) **I** acha que esta formação ajuda a ter emprego?

(34) **DP** sim com certeza/ razão pela qual muita dessas pessoas tem emprego e trabalham em muitas das empresas não só da nossa provincial/ mas também me referia do país em geral

(35) **I** o que pensa sobre a sua profissão/ gosta de ser professor?

(36) **DP** gosto/ inicialmente não queria ser/ mas depois de me enquadrar ganhei gosto

(37) **I** gosta de ser professor

(38) **DP** inicialmente não/ mas agora ganhei gosto e não tenho outra alternativa

(39) **I** qual é a profissão que gostaria de ter?

(40) **DP** gostaria de ser advogado

(41) **I** como te sentes no cargo que desempenha enquanto diretor pedagógico?

(42) **DP** sinto-me bem

(43) **I** está motivado

(44) **DP** estou

(45) **I** tem enfrentado algumas dificuldades no cargo que desempenha?

(46) **DP** pós é/ tenho experimentado algumas dificuldades relacionadas com questões ligadas com atividade diária do professor/ os problemas que os alunos trazem e também os problemas relacionados com os Manuais e conteúdos que nós temos para o ensino técnico-profissional/ nós vamos vendo que existe muitas falhas nos manuais que temos/ já fizemos proposta ao INIDE para ver se se mudam mas não/ temos que fazer sempre ajuste/ então essas questões de certa forma preocupam-nos bastante e criam-nos bastantes problemas ao longo do nosso trabalho

(47) **I** fale um pouco dos alunos/ como os describes em termos de interesse? podes começar por falar começando com os do pós-laboral e depois os do período laboral?

(48) **DP** começo por falar dos alunos do período regular// o nível de interesse vai variando a medida se é que/ em que o sol se põe/ os alunos do período da manhã são os mais interessados/ os do período da tarde um bocadinho menos e os da noite aparecem em terceiro lugar/ porque muito dos

estudantes do pós-laboral tem emprego vão para lá para ter mais um certificado e coisas assim/ e sabemos que passam o dia a trabalhar e o rendimento não é o que se deseja/ então o interesse é muito maior no período da manhã/ da tarde vai diminuindo e da noite é um bocadinho mais baixo que dos outros dois períodos

(49) I achas que os alunos estão motivados para os cursos que frequentam?

(50) DP é/ alguns/ nós temos dois cursos que normalmente são os que tem maior procura que são de informática de gestão/ e contabilidade de gestão/ depois para esses cursos tenho a certeza que os alunos estão motivados/ para os outros já vão parar para lá/ porque não conseguiram vagas nesses dois cursos/ então o nível de aproveitamento/ principalmente nas primeiras provas/ não é o mais desejado// também podemos verificar que / é alguns dos alunos que vêm para que/ ahm/ ou seja/ não lhes foi submetida uma orientação profissional nem escolar/ nós é que temos que fazer esse trabalho mas a partir do segundo semestre é que conseguimos tirar maior rendimento dos alunos/ porque de outra forma tem sido um pouco complicado

(51) I quais são os cursos mais procurados?

(52) DP informática de gestão e contabilidade de gestão/ esses são os dois cursos mais procurados

(53) I o que fazem com aqueles alunos que depois das vagas esgotarem qual é o procedimento que vocês tomam?

(54) DP explicar que as vagas estão terminadas e que só existem vagas nos outros e vamos depender do interesse/ os alunos que quiserem matriculam-se e outros que não/ procuram outra escola

(55) I o que acontece na maioria das vezes/ os alunos inscrevem-se nesses cursos alternativos ou vão a procura de outras escolas?

(56) DP como também olhando para a nossa sociedade temos muitos problemas de escola do ensino técnico e // me refiro mais ao ensino secundário/ muitos para não ficar sem estudar submetem a essas poucas vagas que existem/ mas mesmo assim ainda a procura tem sido muito grande

(57) I quais são as dificuldades que os professores têm apresentado relativamente aos alunos?

(58) DP a maior dificuldade que os professores dizem é a falta de base necessária/ ou seja/ e têm dificuldades em articular corretamente a linguagem ou escrever corretamente e também resolver operações matemáticas simples/ as dificuldades partem logo daí

(59) I os alunos que recebem tem formação de base?

(60) DP desde o momento em que o aluno traz o certificado era suposto que trouxesse/ mas na prática vamos ver que nem sempre isso acontece/ às vezes vamos ver que um aluno traz um certificado todo bonitinho com médias bastantes altas/ mas o nível de conhecimento e de interpretação que ele traz não é aquele que o certificado espelha

(61) I em sua opinião o quê que os alunos procuram nessa escola?

(62) DP formação/ na medida em que muitos dos cursos aqui conseguem/ ahm/ dão portas que para os alunos irem para o ensino superior já que muitos deles nem sempre conseguem emprego ou são capazes de criar emprego/ mas é uma porta para que depois possam ter acesso ao ensino superior

(63) I sentes globalmente satisfeito com o trabalho dos professores?

(64) DP não/ não porque/ eu sinto que cada um de nós como professor poderia dar mais do que aquilo que dá e de certa forma não se verifica um comprometimento efetivo dos docentes em relação as atividades do seu dia a dia

(65) I pensa que os professores planificam as suas aulas?

(66) DP honestamente falando/ nós exigimos, mas isso nem sempre acontece

(67) I acha que os conteúdos que a instituição passa são adaptáveis às necessidades dos alunos?

(68) DP sim acho/ porque também temos essa possibilidade/como posso dizer/ articular o currículo a nossa realidade

(69) I tem feito isso?

(70) DP sim temos feito/ temos feito e na maioria das vezes tem surtido o efeito desejado

(71) I os professores tem construído fascículo?

(72) DP sim os coordenadores de disciplina/ sim

(73) I achas que os recursos que a escola disponibiliza aos professores são suficientes?

(74) DP não/ principalmente com o abrandamento da economia do país

(75) I como descreves a tua escola em termos de material/ sala de aula/ espaço?

- (76) **DP** tem o mínimo de condições/ tendo em conta a estrutura e a dimensão da escola se tivesse condições financeiras talvez poderia ser melhor/ mas tem o mínimo para se trabalhar
- (77) **I** pensa que os tempos letivos para as disciplinas são suficientes?
- (78) **DP** sim/ penso que são suficientes/ o que nós talvez devemos fazer numa ou outra cadeira é articular talvez o programa/ relação os tempos está tudo que é para vermos se é // conseguimos trabalhar mais num determinado conteúdo do que outros
- (79) **I** enquanto diretor pedagógico achas que existe trabalho colaborativo na escola?
- (80) **DP** sim/ independentemente de tudo existe/ por exemplo existem temas/ só que não me vem em mente agora que por exemplo ahm// a disciplina de matemática e informática/ a planificação é feita de forma conjunta tanto na coordenação de matemática como na coordenação de informática/ e depois só assim é que se vai para a sala de aula
- (81) **I** o que pensa sobre as reuniões pedagógicas?
- (82) **DP** as nossas reuniões pedagógicas não são como deveriam ser/ as nossas reuniões pedagógicas é mais planificação do conteúdo/ ahm/ acredito que é mais ver o quê que sicrano deu ou deixou de dar e ver depois o que poderá ser tratado na próxima semana e não a discussão dos conteúdos como devem ser administrados/ que métodos metodologias e assim
- (83) **I** tem pensando em uma estratégia para reverter esse quadro?
- (84) **DP** temos um projeto desenhado/ está entregue à direção da escola/ estamos à espera que nos respondam
- (85) **I** tem trabalhado como os professores?
- (86) **DP** principalmente com os coordenadores de disciplina
- (87) **I** como tem avaliado os professores e como os professores têm avaliado os seus alunos?
- (88) **DP** normalmente/ nos últimos tempos uma das metodologias que se utiliza para avaliação dos professores é de acordo com o desempenho que eles vão tendo/ quer em termos de aprendizagens dos seus alunos e cumprimento das tarefas que são orientadas pela escola
- (89) **I** tem assistido algumas aulas?
- (90) **DP** sim tenho
- (91) **I** no início das aulas qual tem sido o procedimento?
- (92) **DP** o procedimento é discutir a aula fazer avaliação global da aula/ damos uma nota e de certa forma aquilo também conta para avaliação do próprio professor
- (93) **I** e relativamente a essa situação/ tem ajudado a melhorar as práticas dos professores?
- (94) **DP** sim ajuda sempre
- (95) **I** quantos anos tem
- (96) **DP** 34
- (97) **I** gostaria de acrescentar mais alguma coisa relativamente o que acabamos de falar?
- (98) **DP** ainda tocando na avaliação dos alunos/ nós temos um problema que estamos sempre a debater e acredito que já foi mais um bocadinho mais difícil mas nos últimos dias está a ser resolvido/ é a questão de que os professores normalmente utilizam só avaliação quantitativa/ ou seja os professores utilizavam só a prova como único critério de avaliação/ mas existem outras atividades que o professor poderia avaliar/ de certo modo prejudicava mas nos dias de hoje estamos a ver que essa tendência está a mudar/ os professores estão a utilizar todos os critérios de avaliação/ quer seja avaliação formativa/ sumativa e outras
- (98) **I** tem avaliado os conteúdos que vem do INIDE?
- (100) **DP** sim temos sim/ daí a razão de termos encontrado aquelas falhas que o manual apresenta
- (101) **I** muito obrigado pela disponibilidade e por ter aceitado o meu convite
- (102) **DP** obrigado e boa sorte

Professor B

N.º de intervenções: 01-78

Data da realização: 1 de outubro de 2018

Tempo: 30:06

(01) I obrigado por teres aceitado meu convite neste estudo/ numa fase desta em que os professores estão apertados tendo em conta as provas e por ser um trimestre curto em relação ao primeiro e ao segundo// fale-me um pouco da sua experiência académica e profissional?

(02) PB sou formado em gestão do território/ fiz o mestrado em Coimbra/ hoje sou professor há 26 anos/ fiz o ensino médio na escola de formação de professores e licenciatura no instituto superior de educação da Huíla

(03) I há quanto tempo é professor do ensino técnico profissional?

(04) PB sou professor do ensino técnico-profissional há 10 anos

(05) I o que te levou a ser professor deste tipo de ensino?

(06) PB foram as condições de trabalho/ estrutura da escola/ da escola/ o bom nome/ além de que na altura precisavam um professor com uma formação na minha área// a escola dá uma certa dignidade aos professores/ prestígio

(07) I que unidades curriculares leciona nesta instituição?

(08) PB nesta instituição leciono geografia e ordenamento do território / estas cadeiras estão ligadas com a minha área de formação

(09) I como veio parar ao período pós-laboral/ foi por sua iniciativa ou decisão da direção da escola?

(10) PB foi por decisão da direção da escola/ meus colegas na sua maioria trabalham em mais de uma escola/ por essa razão/ fui obrigado a trabalhar neste período para cobrir esse espaço

(11) I fale da importância do ensino técnico-profissional para o crescimento da economia do país?

(12) PB O ensino técnico-profissional é desafiador/ estamos numa fase em que o nosso país enfrenta grandes dificuldades e para superar essas dificuldades económicas e não só/ é necessário ter uma força de trabalho qualificada de modos a contribuir para o crescimento da economia do país// no nosso país nota-se o desaparecimento de certas profissões como sapateiro/ alfaiates/ por não serem implementadas no sistema de ensino// são esses cursos que de um modo geral contribuem para o crescimento da nossa economia/ logo o ensino técnico-profissional é muito importante para o crescimento da nossa economia que a cada dia mostra mais debilidades// uhm/ considero que devia se dar um conjunto de manuais para esse tipo de ensino porque esses manuais que temos não dão respostas aos diferentes problemas que a sociedade enfrenta

(13) I o quê que o aluno ganha fazendo este tipo de ensino?

(14) PB muitos alunos não possuem condições para prosseguir com seus estudos e o ensino técnico-profissional tem ajudado na procura de um emprego e na criação de um pequeno negócio

(15) I na sua opinião existe uma diferença entre o ensino técnico-profissional e o ensino geral?

(16) PB existe diferença/ o ensino técnico-profissional prepara o homem para o mercado de trabalho/ enquanto que o ensino secundário geral se prepara o aluno para fazer o ensino superior/ não tendo nenhuma profissão até terminar o ensino superior/ unh/ a tendência desses alunos é prosseguir e não ficar apenas na 12.^a classe

(17) **I** o que pensa sobre sua profissão?

(18) **PB** logo que abandonei a vida militar/ havia várias opções para trabalhar/ mas/ decidi ser professor por ser uma profissão que considero boa e digna / é compensadora porque o professor está sempre atualizado tendo em conta as investigações que vai fazendo dia-a-dia assim vai aumentando seus conhecimentos

(19) **I** desde sempre desejou ser professor?

(20) **PB** sempre quis ser economista/ não tive oportunidade para entrar no ensino superior/ fui para área de educação entrei e estou feliz pela minha formação e pelo que faço todos os dias/ dá um certo reconhecimento e os alunos pensam sempre em nós logo que conseguem um emprego

(21) **I** sente-se motivado pelas disciplinas que leciona?

(22) **PB** sim/ sinto-me motivado pelas disciplinas/ pelos conteúdos/ apesar de que a nossa escola não tem certo material na disciplina de ordenamento e território o que faz de mim um investigador constante

(23) **I** as disciplinas que leciona são as suas preferidas?

(24) **PB** as disciplinas que leciono são de facto as minhas preferidas e fazem parte da área em que estou formado

(25) **I** como descreves seus alunos em termos de interesse?

(26) **PB** estamos numa crise económica e isso é geral/ os alunos estão com muitas dificuldades/ não sei se o problema passa em serem alunos trabalhadores/ mas/ chegam aqui quase sempre cansados e mostram pouco interesse

(27) **I** como reagem nas aulas?

(28) **PB** a participação nas aulas depende da dinâmica que o professor cria/ quando o assunto passa por coisas eles participam/ ou em conteúdos que são chamados

(30) **I** ahm/ na sua opinião o que os alunos pretendem com os cursos que frequentam?

(31) **PB** o que eles pretendem é ir para o mundo de trabalho/ mas por falta de emprego ficam desmotivados

(32) **I** poderias dizer onde os alunos estudam e com que recursos?

(33) **PB** segundo o que eles dizem/ tem grupo de estudo e estudam na véspera das provas e para disciplinas difíceis

(34) **I** consideras que eles têm uma formação de base para os cursos que frequentam?

(35) **PB** os alunos vêm do ensino geral e a geografia é uma disciplina que se dá em níveis abaixo/ logo tem base suficiente

(36) **I** consideras que estão motivados para as aulas?

(37) **PB** nem sempre

(38) **I** quais são as facilidades e dificuldades que apresentam nas aulas?

(39) PB as dificuldades estão relacionadas com os manuais/ quem tem manual apresenta já dificuldades por ser um material incompleto/ quem não tem é pior// as facilidades estão ligadas com a disponibilidade da internet que a direção da escola introduziu aos alunos nos últimos dias e eles conseguem aceder e ter conhecimentos novos

(40) I sente que os alunos estão preparados para receber os conteúdos que transmite?

(41) PB sim// apesar de que eles só estudam na véspera das provas

(42) I o tempo letivo da sua disciplina é suficiente?

(43) PB são extremamente insuficiente para a 13.^a classe/ são dois tempos por semana e isso não chega para nada

(44) I que estratégias tem encontrado para solucionar tais situações?

(45) PB dar trabalho para ganhar tempo/ essa estratégia tem resultado mesmo/ não na totalidade/ mas minimiza

(46) I tem avaliado essa estratégia?

(47) PB sim tenho avaliado/ tenho partilhado com outros professores do mesmo especialmente com o coordenador da minha disciplina

(48) I quando os professores trabalham uns com outros estamos diante de um trabalho colaborativo/ isso aqui existe?

(49) PB sim existe nas coordenações/ neste momento estamos a elaborar um texto para servir de suporte às aprendizagens

(50) I quem toma iniciativa?

(51) PB é o coordenador e depois faz-se a distribuição de tarefas/ essa iniciativa é nossa e não da direção da escola

(52) I fale um pouco das reuniões pedagógicas/ existe?

(53) PB sim existe/ uma reunião pedagógica é uma reunião onde planificamos os conteúdos que serão lecionados num determinado momento/ e os conteúdos em que os professores têm dificuldades em lecionar/ preparamos uma aula modelo/ e é dada por um professor experiente ou o coordenador de disciplina// essas reuniões são úteis na medida em que os problemas são solucionados/ ajudam no nosso trabalho e penso que deveria haver mais reuniões pedagógicas

(54) I quantas vezes acontecem as reuniões pedagógicas?

(55) PB uma vez por mês/ durante os seminários/ no começo de cada trimestre temos conversados sobre nossas dificuldades e as dificuldades dos próprios alunos

(56) I como tem avaliado seus alunos?

(57) PB a avaliação é feita no começo de cada capítulo/ no final é as chamadas escritas

(58) I na elaboração dos testes tem havido partilha com os colegas?

(59) PB sim em alguma vezes partilhamos

(60) I na sua opinião o que alunos procuram nesta escola?

(60) PB este é o maior problema/ os alunos começam e durante os anos desistem sem uma explicação clara

(61) I sente-se globalmente satisfeito com as suas práticas de ensino?

(62) PB sim/ sinto-me satisfeito

(63) I podia descrever uma prática de sucesso?

(64) PB é difícil descrever/ mas lá se vão muitas aulas em que as coisas correram na perfeição

(65) I fale sobre os conteúdos

(66) PB considero eles muito antigos/ precisam de ser reformulado para atender as novas exigências da sociedade/ muitos deles são de 1975// os conteúdos estão desatualizados

(67) I os recursos que a escola disponibiliza aos professores são suficientes?

(68) PB dificilmente a escola nos dá recurso

(69) I o que pensa sobre as potencialidades do trabalho colaborativo?

(70) PB penso que é bom/ é importante haver uma interação com outros colegas

(71) I leciona em outra escola para além desta?

(72) PB não

(73) I quantos anos tens?

(74) PB tenho 55 anos/ antes de ser professor fui militar e trabalho há 27 anos na educação/ 10 anos no ensino técnico-profissional

(75) I gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?

(76) PB penso que está tudo dito

(77) I mais uma vez muito obrigado por ter aceite meu convite

(78) PB obrigado

Professor R

N.º de intervenções: 01-115
Data da realização: 1 de outubro de 2018
Tempo: 27: 40

(01) I muito obrigado mais uma vez por ter aceite o meu convite/ é sempre um grande prazer/ a nossa entrevista será gravada e posteriormente poderá ver se for possível para validar/ aquilo que agente conversou no dia de hoje e / mais uma vez muito obrigado pela disponibilidade/ por ter aceite participar o nosso estudo/ assim podemos começar e desde já gostaria que falasse me um pouco sobre a sua formação/ podia falar um pouco sobre a sua formação académica e profissional?

(02) PR eu sou professor de inglês já há coisa de 27 anos/ sou formado no ensino médio de economia fiz o curso médio de finanças/ no ensino superior fiz o curso de inglês/ no ensino de língua estrangeira inglês/ e também sou enfermeiro/ mas sou professor

(03) I já trabalhou uma vez como enfermeiro?

(04) PR nunca trabalhei como enfermeiro

(05)I hum então fez o ensino médio de finanças aqui?

(06) PR é/ a trajetória é um pouco complicada porque primeiro fiz o curso médio de finanças depois fui fazer o superior de inglês/ depois fui fazer o curso médio de saúde

(07) I pode falar um pouco da sua experiência enquanto professor do ensino técnico profissional?

(08)PR nós professores da área de inglês lidamos com todos os cursos/ desde o secretariado/ administração pública/ estatística/ quer dizer/ o inglês passa por todas as áreas/ é transversal/ o que nós fazemos é dar as bases para o aluno ter / as noções e depois o grande objetivo do inglês é para que o aluno consiga no futuro saber ler/ saber escrever/ saber consultar

(09) I e // antes/ ahm/ o IMEL é tua primeira escola?

(10) PR já trabalhei em outras escola/ antes de passar/ ahm/ antes de vir para docência eu era FAPLA/ depois da desmobilização das forças armadas/ então fui para o ensino/ comecei a trabalhar na Humpata já como professor de inglês em 1992/ lá trabalhei dois anos/ depois vim para o Lubango onde tive que dar as disciplinas de língua portuguesa/ educação moral e cívica e desenho o que estava fora do inglês/ depois fui noutra escola para dar o inglês/ depois fui para a nossa Senhora de Fátima/ trabalhei na Missão e aqui no IMEL em termos profissionais trabalho desde 1999

(11) I é professor do pós-laboral há quanto tempo?

(12) PR trabalho no pós-laboral praticamente há muito tempo/ embora intercalando anos durante o dia/ trabalho no pós-laboral agora a partir de 2015 quando reentrei para o IME- LUB

(13) I Trabalha no período pós-laboral por iniciativa própria ou por orientação da escola?

(14) PR a minha iniciativa sempre foi trabalhar no período pós-laboral

(15) I para além do inglês lecionou mais outras disciplinas?

(16) PR sim/ lecionei finanças públicas

(17) I por quanto tempo?

(18) PR por 4 anos

(19) I sentias-te bem nesta disciplina?

(20) PR sentia-me bem/ sentia-me muito bem porque estava a consolidar aquilo que uma vez já aprendi quando fui aluno do curso médio de finanças

(21) I pode falar um pouco sobre o que pensa sobre o ensino técnico-profissional?

(22) PR de uma maneira geral/ o ensino técnico-profissional na verdade é uma formação importante/ ela visa equipar os estudantes de práticas para o trabalho/ essa é a grande importância do ensino técnico-profissional

(22) I existe uma diferença na sua opinião entre o ensino técnico-profissional e o ensino geral?

(23) PR muita diferença/ a primeira diferença está no estágio que os alunos do ensino técnico-profissional tem e o ensino geral não tem// o ensino técnico-profissional em condições normais devia ter estágios de forma a aliar a teoria à prática/ mas cá no IME-LUB o que nós fazemos/ é o aluno apresenta simplesmente um relatório daquilo que ele escreve e vai apresentar sob forma de prova de aptidão profissional é // mas no ensino geral não existe isso de aliar a prática com a teoria/ exceto por exemplo lá onde existe laboratórios de física e de química se realmente isso existe/ na verdade é que no ensino técnico-profissional eles/ procuram aliar a teoria com a prática

(24) I em termos económicos o quê que o país ganha com o ensino técnico-profissional?

(25) PR quadros capazes de trabalhar logo que termine o seu ensino médio

(26) I o quê que os alunos ganham fazendo o ensino técnico-profissional?

(27) PR eles ganham duas coisas/ ganham a própria formação em si/ e depois ganham o próprio certificado/ se nós comparamos com o ensino geral/ o ensino geral por mais que os alunos corram para a procura de emprego/ o certificado às vezes não lhe garante que ele consiga concorrer para o emprego/ o certificado do ensino técnico-profissional esse sim garante emprego

(28) I o que pensa sobre a sua profissão/ gosta de ser professor?

(29) PR é uma profissão nobre/ gosto de ser professor/ tem senão/ às vezes as condições de trabalho não condizem com aquilo que nós pretendemos fazer

(30) I desde sempre desejou ser professor?

(31) PR sim foi meu desejo ser professor

(32) I porquê?

(33) PR me inspirei na minha professora de língua inglesa na 7ª classe na escola na 27 de março/ pela maneira como ela ensinava fez com que sonhasse amanhã vir a ser um professor de inglês e hoje eu sou

(34) I sente-se motivado para a profissão que exerce?

(35) PR sinto-me muito motivado para profissão que exerço/ mas como eu disse/ as condições de trabalho é que deixam muitas das vezes a desejar

(36) I o quê que principalmente o motiva a ser professor?

(37) PR é o facto de estar em frente dos alunos/ com aquela vontade de ensinar e também alguns que mostram a vontade de querer aprender/ isto é uma grande motivação

(38) I sente-se motivado para o ensino técnico-profissional enquanto professor?

(39) PR em parte me sinto motivado para trabalhar no ensino técnico-profissional/ embora a vontade principal era ensinar / os alunos apreender inglês/ se fosse na escola de formação de professores para mim seria melhor

(40) I sente-se motivado pela disciplina que leciona?

(41) PR muito/ sinto-me muito motivado

(42) I sente que tem formação adequada para ser professor de inglês?

(43) PR sim sim/ passei pelo nível superior/ as ferramentas foram dadas/ então sinto me capacitado

(44) I o inglês é sua disciplina preferida?

(46) PR é desde a 7ª classe

(47) I fale um pouquinho dos seus alunos/ como os descreves em termos de interesses?

(48) PR uma turma é composta por vários alunos os interesses são mesmo diversificados/ há aqueles que têm vontade de aprender há outros que não têm vontade de aprender e / no período pós-laboral encontra-se esse problema/ às vezes os que estão motivados para aprender são poucos/ são poucos que apresentam interesse/ isso já não é comparado no // no período diurno/ ao período diurno já aparece muitos com vontade de aprender/ a motivação do período da noite as vezes é simplesmente conseguir o certificado

(49) I como reagem os teus alunos nas aulas/ participam/ falam quando são chamados?

(50) PR é como disse está mesmo dividido/ alguns participam outros não

(51) I e ahm/ tens verificado interação entre eles?

(52) PR o nosso trabalho na língua inglesa se não promove interação o trabalho fica monótono/ então/ o nosso trabalho em si temos momentos que você faz apresentação/ momento da prática/ aí tens que promover interação entre os alunos

(53) I conversam entre eles?

(54) PR alguns conversam/ outros encontram dificuldades

(55) I conversam com professor?

(56) PR conversam com professor e outros até perguntam/ os mais curiosos até perguntam

(57) I podias me falar sobre as expectativas e motivações dos seus alunos/ o que achas que eles procuram no curso que fazem?

(58) PR na verdade falar das motivações dos alunos é um pouco difícil/ mas um ou outro podes ver que mostra motivação em querer aprender/ mas têm aqueles que às vezes são monótonos/ são fechados/ nunca conseguem dizer alguma coisa/ então a esses não conseguimos adivinhar/ mas de uma maneira geral podemos dizer que cinquenta por cento está motivado e cinquenta por cento não está motivado

(59) I achas que estão motivados para o curso que fazem já que enquanto professor passas por vários cursos?

(60) PR é difícil responder essa questão

(61) I fale-me das facilidades e dificuldades que seus alunos apresentam

(62) PR as dificuldades que os alunos apresentam no estudo da língua inglesa estão na falta de base/ na maioria parte dos alunos com os quais trabalhamos/ podem estar a fazer a 10ª classe não trazem bases solidas da 8ª que deveria ser o inicio do inglês/ parece que no ensino médio estamos ainda no inicio do inglês/ então as expectativas que nós tínhamos é que eles viessem para aqui com uma base para isso/ nós construirmos por cima dessas bases/ mas não é isso que vemos/ é que às vezes precisamos começar do zero outra vez

(63) I e tem verificado que eles estão preparados para compreender os conteúdos ou / com essas dificuldades/ ou nem por isso?

(64) PR se o objetivo do professor for estabelecer bases para eles compreender então aí temos que começar/ naquilo que se começa/ eles conseguem compreender/ porque se tiveres que seguir o programa que é gizado para o ensino médio técnico-profissional alguns ficam perdido

(65) I falando ainda das motivações// a que razões atribuis as suas motivações/ para obter emprego/ um certificado/ o que achas que eles procuram de concreto aqui?

(66) PR sim/ no entanto/ no ensino do inglês os que mostram interesse para aprender inglês eles às vezes vem dizer que querem conseguir emprego naqueles sítio em que o inglês é falado/ essa é uma das motivações mas/ na maior parte dos casos os alunos estão a fazer o curso não porque eles escolheram/ porque é o curso que havia/ por isso é que estão nesses cursos

(67) I falta de escolha?

(68) PR sim por falta de escolha e oportunidade ele vai para aquele curso que simplesmente é indicado para ele

(69) I poderia me falar sobre as dificuldades que tem visto/ hum/ verificado no inglês/ aquelas dificuldades que tem verificado já que está aqui há bastante tempo no ensino de inglês

(70) PR sim/ é como eu disse/ voltando a falar das dificuldades estamos a falar daqueles alunos que não tem base// às vezes há um grande desnível em que aquele que sabe é capaz de poder tirar por exemplo nas provas dezoito/ vinte/ e o que sabe menos é capaz de tirar três isso é uma discrepância/ eles podem estar na mesma sala com o mesmo nível de escolaridade mas/ o que acontece é que o nível de percepção é díspare

(71) I sente-se satisfeito com as suas práticas de ensino?

(72) PR em parte sim/ o problema principal é falta dos meios / por exemplo no ensino do inglês nós precisamos ter aulas audiovisuais/ para isso é necessário ter projetores/ telas para projetar as imagens para os alunos assistirem os vídeos por ai fora/ esses meios não existem

(73) I relativamente às planificações sente-se satisfeito pelas planificações das suas aulas/ tens planificado?

(74) PR sim/ nós temos participado das planificações que acontecem mensalmente uma vez/ nessas planificações tentamos equilibrar as matérias/ participo e estou satisfeito

(75) I tem se deparado com algumas dificuldades durante a sua preparação?

(76) PR não necessariamente/ pelo tempo que trabalho tenho quase todos os meios

(77) I e diretamente na planificação das aulas/ como tem planificado suas aulas?

(78) PR as minhas aulas não encontro dificuldades como elaborar o plano/ tenho conhecimento/ os meios preciso de folha isso existe/ os livros também existem

(79) I relativamente aos conteúdos/ são adequados?

(80) PR alguns conteúdos ultrapassam o nível dos alunos/ então temos que reformular para que se adequem ao nível de percepção deles

(81) I enquanto professor tem se deparado com algumas dificuldades em alguns conteúdos para poder administrar?

(82) PR não necessariamente

(83) I e quando encontra dificuldades nos alunos para além do que acabou de dizer que adapta os conteúdos a necessidades/ tem encontrado mais uma estratégia?

(84) PR sim/ sempre que encontramos umas dificuldades procuramos partilhar com os meus colegas durante as reuniões de planificação/ aí haverá sempre alguém que poderá dizer que eu fiz desta maneira o ano passado/ seria melhor fazer daquela maneira/ na base da partilha conseguimos ultrapassar as dificuldades

(85) I e como faz a avaliação das aprendizagens?

(86) PR as avaliações das aprendizagens conforme estás a ver agora/ faz-se sob forma de prova escrita/ também avaliamos a participação dos alunos/ as presenças nas aulas/ os trabalhos que levam para casa e estamos com algumas dificuldades em como fazer provas orais de maneira a avaliar de como o aluno sai na fala

(87) I os tempos letivos das suas disciplinas são adequados?

(88) PR não são adequados/ não são adequados porque nós temos três tempos por semana/ mas os alunos estudam aqui durante quatro anos/ o tempo que nós estudamos aqui tínhamos inglês na 9ª 10ª 11ª e 12ª classe/ infelizmente os alunos aqui só tem inglês dois anos/ só o curso de secretariado é que têm durante três anos/ entretanto/ os tempos letivos não são suficientes para que o aluno consiga levar uma bagagem suficiente para depois fazer um estudo sozinho

(89) I tem encontrado uma estratégia para poder equilibrar essa situação/ essa falta de tempo já que falta mais tempos/ tem encontrado um meio termo para poder equilibrar isso?

(90) PR não/ não temos encontrado meio termo mas/ uma vez apresentamos essa situação à direção da escola para dizer que dois anos não eram suficientes para dar as noções bases do inglês no ensino técnico-profissional/ o que deveria acontecer é os alunos terem três anos letivos/ os alunos de contabilidade e gestão só têm na 10ª e 11ª classe/ 12ª não tem os do pós labora vão até à 13ª e também não tem

(91) I os professores nesta escola trabalham em conjunto/ ou seja/ existe trabalho colaborativo?

(92) PR ao nível da nossa coordenação existe trabalho colaborativo / isso nota-se durante as reuniões de planificação/ sempre há um colega que apresenta uma dificuldade e aí procuramos como ensinar e no decorrer das aulas há sempre colegas que vêm ter connosco dizendo que tenho dificuldade no tema tal e partilhamos

(93) I são úteis para si as reuniões pedagógicas?

(94) PR são muito úteis porque acabamos equilibrando a matéria

(95) I ajudam no seu trabalho?

(96) PR ajudam porque se não houvesse reuniões/ cada um trabalharia da sua maneira e ao fim de um ciclo de ensino quando fosse por exemplo se dar uma prova global era difícil porque cada um trabalhava a sua maneira

(97) I pensa que deveria haver mais reuniões pedagógicas?

(98) PR ao nível do IME-LUB nós realizamos uma reunião mensal que nós achamos que é suficiente porque aí nos conseguimos já dosificar as matérias e os conteúdos de maneira/ a dar as várias semanas/ há escolas que optam por fazer reuniões de planificação quinzenalmente/ mas/ esse é o método que nós encontramos de um mês acho que é satisfatório

(99) I nas reuniões pedagógicas que tem realizado/ tem elaborado material para os alunos/ como provas/ tem realizado coisas semelhantes às que acabei de me referir?

(100) PR sim/ em comum começamos com a própria planificação deve ser comum/ quando chega na fase das avaliações só este ano é que chegamos à conclusão de que as provas do professor deveriam ser elaboradas em bloco/ isto no primeiro trimestre e no segundo/ no terceiro trimestre deixa-se o professor para poder avaliar por si só os alunos// quando a dosificação dos conteúdos/ é feita é na base dos professores que dão a mesma classe/ por exemplo se eu dou a 10ª classe/ vou me juntar a um outro professor que dá a 10ª classe/ procuramos nos encontrar para que a matéria não seja desfasada

(101) I / quem elabora o calendário para realização das reuniões pedagógicas? / onde é concebido?

(102) PR o calendário para as reuniões pedagógicas é feito pela direção da escola

(103) I vocês têm um calendário anual/ mensal?

(104) PR este calendário apesar de que as reuniões são feitas mensalmente/ o calendário/ é publicado no começo de cada trimestre

(105) I o que pensa sobre as potencialidades do trabalho colaborativo/ tem algumas potencialidades para a melhoria das práticas de ensino?

(106) PR sim sim/ tem muita coisa a aproveitar no trabalho colaborativo/ porque são muitas mentes a pensar/ uns com mais experiências e outros com menos experiências / normalmente os que têm menos experiências se apegam aos que tem mais experiência para apresentar as suas dificuldades/ e também os outros às vezes trazem as teorias mais recentes e ajudam os mais antigos que mais prática para aliar essa teoria à prática

(107) I na sua opinião que condições devem estar reunidas para que o trabalho colaborativo se possa realizar com qualidade?

(108) PR o trabalho colaborativo para ser realizado com qualidade é preciso que ele seja preparado no nível superior/ refiro-me pela direção da escola sob forma de supervisão/ depois baixa-se ao nível dos coordenadores e os coordenadores por sua vez irem partilhar ao nível da coordenação/ se não houver essa supervisão cada um vai fazer à sua maneira e vai se cair numa desordem

(109) I achas que a vontade/ mudanças de hábitos de trabalho/ espaço/ contribuem para melhoria da qualidade do trabalho colaborativo?

(110) PR sim muito mesmo

(111) I ok ok estamos prestes a terminar/ gostarias de acrescentar mais algumas coisa sobre o que foi dito/ sobre os alunos/ a escola/ o seu trabalho/ sua profissão/ gostarias de acrescentar mais alguma coisa?

(112) PR sim muito mais no sentido de dizer que nós podemos ter muita vontade de trabalhar/ se as condições de trabalho não forem suficientes para nós exercermos a nossa atividade pode também por sua vez contribuir para a baixa da qualidade do próprio ensino/ então/ é precisão que se nós ahm queremos que haja qualidade/ que se olhe para as condições/ como as condições de iluminação das salas/ conforme estás a ver há lâmpadas que não estão a acender/ o corredor às escuras também não contribui para o ensino de qualidade// e por outra o período pós-laboral / têm algumas deficiências/ essas deficiências são resumidas pela ausência constante dos alunos na sala de aulas/ isso é devido a falta de segurança nas vias/ nas estradas/ os alunos são assaltados/ então muito desses alunos se forem assaltados um dia/ no dia seguinte não vem ou deixa de vir para sempre/ então era preciso pensar seriamente no período pós-laboral como continuar com período pós-laboral se não houver segurança/ então é muito importante olhar para a questão de segurança para vermos o período pós-laboral

(113) I última questão/ quantos anos tem?

(114) PR 47 anos

(115) I muito obrigado mais uma vez por ter aceitado o meu convite e participar nessa entrevista de modos a levarmos a cabo o nosso projeto

(116) muito obrigado mais uma vez

Professor N

N.º de intervenções: 01-150

Data da realização: 1 de outubro de 2018

Tempo: 32:51

(01) I muito obrigado por teres aceitado o meu convite em participar neste estudo/ e// essa entrevista é anónima/ depois vamos destruir a informação/ já assim gostaria que me falasse da sua formação de base/ podemos começar por aí/ fale um pouco sobre a sua formação académica e profissional?

(02) PN bem de principio agradecer por ter selecionado em participar neste estudo/ bem / falando dos meus estudos primários/ eu não sei se isso faz parte do nosso assunto/ fiz o ensino primário na província da Huíla município do Lubango/na escola número 400 antiga 400/ era a designação que a mesma escola tinha // é depois de 4 anos acredito/ ingressei para o ensino/ ahm/ a escola Primeiro de Dezembro/ onde fiz a minha 5ª e 6ª classe/ onde frequentei por três anos/ reprovei numa das classes/ brincadeira de menino na altura/ ingressamos para o terceiro nível na altura/ Escola 27 de Março/ onde frequentei por três anos a 7ª e a 8 classe porque a 9ª estava exatamente inserida no ensino médio// e desde então/ fomos fazer o ensino médio/ no instituto médio de economia do Lubango atual IPO-LUBA ex IMEL/ durante cinco anos frequentamos desde a 9ª até a 12ª classe/ frequentando o curso de contabilidade e gestão

(03) I na escola que trabalha hoje?

(04) PN sim/ na escola onde trabalho hoje / após terem passado quatro anos como jovem/ na altura na procura de emprego/ tentamos ingressar aí para poder ter um retorno para sustentar a própria

formação superior/ um ano mais tarde entrei para o ensino superior isto é 2007 onde durante quatro anos frequentei o curso de informática educativa/ no Instituto superior de Ciências de Educação da Huíla/ foram quatro anos e em 2010/ depois de dois anos é que tive a oportunidade de poder/ apresentei a monografia para o subsequente grau de licenciado/ o título que até aqui a pessoa ostenta

(05) I é licenciado?

(06) PN sou licenciado em informática educativa

(07) I /// há quanto tempo é professor?

(08) PN sou professor desde 2006

(09) I logo que concorreu na educação foi colocado nesta escola?

(10) PN não não/ a primeira comecei por fazer o concurso publico de saúde / não fomos admitidos/ seguidamente concorremos na educação entramos e fomos colocados no município do Lubango na comuna da Huila/ uhm na Escola designada 10 de Dezembro / comecei a trabalhar nesta escola e a transição para o instituto médio de economia

(11) I há quanto tempo é professor do instituto médio de economia?

(12) PN é/ ahm/ estou neste Instituto desde 2010/ até a data atual/ praticamente lá se vão oito anos/ exatamente/ desde 2010 que estou no instituto médio de economia do Lubango enquadrado na coordenação de informática

(13) I fale-me da sua experiência enquanto professor do ensino técnico-profissional já que antes lecionou em outra escola

(14) PN antes não estávamos a lecionar os conhecimentos para qual fomos formado/ leciona disciplina de matemática/ física e educação laboral/ ao ascender para o instituto médio de economia do Lubango aí sim/ é/ fomos pegar aquilo que foi realmente o objeto da nossa formação/ na disciplina de informática/ na área de informática com as várias disciplinas que tem/ a experiência que eu tenho ou que adquiri durante esse período que vou lecionando a disciplina de informática / a tal exigência porque passei no período da manhã/ da tarde e depois para o pós-laboral/ o período da manhã/ um período muito exigente/ os alunos mostram vontade de aprender/ exigiam muito de nós professores ou de mim/ tivemos que associar a parte investigativa ao conteúdo que o próprio programa trazia/ para podermos enriquecer e não estarmos perdidos e não possamos ser ultrapassados com relação à própria dinâmica que a própria disciplina exige / é uma disciplina do curso de informática que está em constante mudança/ bem isso enriqueceu como pessoa e como professor vou aprendendo a cada dia e isso é uma honra vamos assim dizer

(15) I que unidades curriculares leciona nesta escola?

(16) PN falar das unidades curriculares/ falando do próprio currículo e as disciplinas que leciono/ na coordenação que estou inserido temos várias disciplinas/ exatamente técnicas de linguagem de programação/ tecnologia de informação e comunicação/ temos a disciplina de bases de dados e redes de computadores/ temos a disciplina de informática/ o curso é informática mais há uma disciplina de informática virada a informática como tal/ e ainda temos a disciplina de IAG que é informática aplicada à gestão

(17) I então neste exato momento leciona quatro disciplinas?

(18) PN neste exato momento leciono quatro disciplinas

(19) I está no período pós-laboral por iniciativa própria ou por indicação da direção da escola?

(20) PN é por indicação da coordenação da escola/ não por iniciativa própria

(21) I pode falar um pouco da importância do ensino técnico-profissional para o crescimento da economia do país?

(22) PN acredito que tem grande importância/ na verdade hoje tudo que se faz passa pelos órgãos de comunicação e nestes órgãos de comunicação está inserido o computador/ e a tecnologia de informação está inserida na própria vida do cidadão/ não podemos dissociar a vida do cidadão dos meios de comunicação uhm/ vivemos numa era da cibernética em que tudo faz-se ao redor desta máquina que comanda o mundo que são as tecnologias de comunicação e informação/ para um país que pretende singrar e quer estar ligado ao mundo necessariamente deve primeiramente estar representado neste ramo para depois poder igualar-se a outros países/ com um nível de desenvolvimento mais elevado ao nível da cibernética e da Informática

(22) I na sua maneira de ver em função da importância que atribuis existe diferença entre o ensino geral e o técnico-profissional?

(23) PN sim / vamos encontrar diferença/ no ensino geral não existe uma especificidade/ aprende-se conhecimentos para serem seguidos no ensino superior enquanto no ensino técnico-profissional o indivíduo está preparado para desempenhar uma determinada profissão/ então há essa ligeira diferença

(24) I ahm achas que o ensino técnico-profissional tem alguma importância para os alunos?

(25) PN sim/ vamos dizer que sim porque existe aí a componente prática/ o ensino técnico-profissional proporciona ao aluno habilidades/ neste tipo de ensino ele aprende o saber e o saber fazer

(26) I gostaria que falasse um pouco da sua profissão/ que pensas da sua profissão?

(27) PN bem/ docência

(28) I gostas de ser professor?

(29) PN nunca pensei ser professor/ maior parte da minha família ostenta esse título eu quis seguir algo diferente/ mas como na altura o Ministério que que mais concursos públicos fazia era o da Educação/ acabamos por ingressar na tentativa de ter uma vida melhor/ com o tempo fui percebendo que é das melhores profissões/hoje vejo isso/ não pensava isso no principio mas hoje digo que bem/ estou enquadrado no Ministério certo/ e isso exige de nós a busca de conteúdos e de informação e a pessoa está constantemente atualizada nos conteúdos

(30) I sentes-te motivado pela profissão?

(31) PN bem/ sim/ sinto

(31) I o quê que o motiva na profissão que exerce?

(32) PN minha maior motivação é ver o aluno/ o nosso educando/ apreender o que nós vamos passar para ele/ essa é a maior motivação minha ver alguém a saber fazer isso pra mim é a maior motivação/ tirando o resto que consideramos complementar/ a minha maior motivação é ver o aluno a saber fazer

(33) I sente-se motivado para o ensino técnico-profissional?

(34) PN sim/ sim

(35) I e como te sentes nas disciplinas que lecionas?

(36) PN a informática como curso/ na coordenação temos várias disciplinas/ e como sabemos o homem não é um super didata no sentido de dominar tudo da mesma área/ temos algumas disciplinas com maior conhecimento/ disciplina com maior domínio em comparação a outras/ se tiver de lecionar DLP terei uma pequena dificuldade pelo tempo que já não venho a praticar a mesma disciplina/ diferente de lecionar uma disciplina de tecnologia informação e comunicação

(37) I então sentes-te motivado nas disciplinas?

(38) PN nas que eu leciono sinto-me bem

(39) I são as suas disciplinas preferidas?

(40) PN quase todas menos uma/ é uma experiência nova com sistemas de informação/ uma tenho enfrentado algumas dificuldades e quando assim acontece tenho procurado os colegas para ajudarem-me a ultrapassar.

(41) I achas que a formação que tens ajuda-te a dar essas disciplinas que lecionas?

(42) PN bem até então digamos que sim/ mas ao nível superior estamos a lutar para atingir os outros graus académicos/ mas é uma pena que o país não permite isso/não permite daí que vamos nos apegar naquilo é a própria investigação

(43) I fale um pouco sobre seus alunos/ em termos de aprendizagens como os describes?

(44) PN falando dos meus alunos é estar a falar do período pós-laboral/ considero um período especial entre aspas/ na verdade são alunos trabalhadores/ vêm já com uma carga de trabalho no seu serviço e aqui apenas vêm complementar/ então o nível de aprendizagem não tem sido o mais desejado de um modo geral/ temos alunos inteligente, mas uma boa parte deixa a desejar

(45) I como reagem nas aulas/ participam?

(46) PN há essa diferenciação/ temos turmas com mais jovens temos turmas com mais adultos e para essas que contêm mais jovens a participação é a cinquenta por cento não a cem por cento

(47) I durante as aulas conversam entre si?

(48) PN durante as aulas/ às constituídas por mais velhos na sua maioria a reação é muito fraca

(49) I durante as aulas conversam entre si?

(50) PN exato há essa troca de conhecimento/ há conversa entre professor e aluno

(51) I o/ ahm/ na sua maneira de ver o que os alunos pretendem com o curso que frequentam?

(52) PN pelas conversas que fui tendo com alguns alunos/ muitos são unânime em dizer que estão nesse curso não porque escolheram/ mas porque foram colocados naqueles cursos em que havia vagas/ então muitos estão desmotivados por estarem a fazer cursos errados/ e chega muito difícil para o professor trazer o aluno para a realidade no sentido dele gostar do curso que está a aprender/ então tem sido um trabalho muito árduo para poder mudar a mentalidade do aluno no sentido de fazer o aluno gostar do curso e das disciplinas

(53) I fale-me das facilidades e dificuldades que tens verificado nas suas aulas?

(54) PN nós temos um grande problema/ na minha área de informática/ os alunos têm grandes dificuldades porque não têm computadores em suas casas/ até alegam falta de tempo/ alegam que trabalham e saem cansados do serviço e vão direito para escola/ o nível de aprendizagem não tem sido dos mais desejados/ pela falta desses elementos eletrónicos pelos próprios alunos

(54) I achas que eles possuem preparação de base?

(55) PN como disse anteriormente muitos estão nestes cursos não porque queriam ou por vontade própria/ mas por falta de vaga naqueles cursos que queriam fazer/ então eles muitas das vezes na sua maioria não possuem formação de base/ como consequência pensam em terminar o curso o mais depressa possível e ter um certificado não se importando com conhecimentos

(56) I achas que estão motivados para os conteúdos?

(57) PN de certa maneira sim

(58) I sentes que estão motivados para o curso

(59) para o curso uma boa parte/ oitenta por cento daqueles que fazem o curso de informática e gestão/ é/ vejo que existe esta motivação

(60) I em termos de expectativas o quê que os alunos procuram aqui nesta escola?

(61) PN expectativas por parte dos alunos com relação ao professor?

(62) I expectativas em relação ao que eles procuram aqui nesta escola/ achas que eles procuram prestígio/ procuram alguma coisa?

(63) PN bem/ ao nível da informática eles procuram dominar o sistema informático/ temos aqui várias disciplinas práticas vou focar já também em DLP que técnica de linguagem de programação e IAG informática aplicada à gestão e ainda tecnologia de comunicação e informação/ às vezes eles têm essa curiosidade em saber e aprender para poder aplicar isso no quotidiano/ acham que futuramente servirá como mola impulsadora para desempenhar um cargo

(64) I sentes-te satisfeito com as suas práticas de ensino?

(65) PN não a cem por cento/ falando nos nossos laboratórios temos ainda problema de falta de manutenção/ isso dificulta o processo de ensino e aprendizagem

(66) I costumas planificar suas aulas?

(67) PN bem/ sim

(68) I prepara-se bem antes de as ministrar?

(69) PN nem sempre/ mas já dominamos/ maior parte do conteúdo já dominamos então tentamos fazer o nosso melhor/ nem sempre

(70) I tem se deparado com algumas dificuldades ao planificar suas aulas?

(71) PN sim

(72) I podes citar algumas

(72) PN sistema de informação por exemplo/ é uma disciplina que é dada na 13.^a // disciplina esta que abarca todas aquelas disciplinas práticas que eles viram durante o seu percurso/ 10.^a/11.^a e 12.^a classe/ então faz-se uma súmula de tudo nesta disciplina/ existem muitos conteúdos técnicos ao nível de economia/ esses dificultam um pouquinho/ inglês e outros isso vai dificultando

(73) I como tem procurados solucionar essas situações?

(74) PN somos obrigados a procurar aquelas pessoas que tem conhecimento/ neste caso somos obrigados a procurar aqueles professores de economia para dar um subsídio/ professores de inglês para poderem ajudar a desmistificar certas palavras têm surtido efeito

(75) I quais são os aspetos mais positivos das suas práticas de ensino?

(76) PN bem os aspetos mais positivos das minhas práticas///

(77) I as práticas mais positivas de ensino que você identificou?

(78) PN é o ensino do excel e a criação da página web/ vejo entrega por parte dos alunos em querer aprender mais/ em querer saber mais/ eu acho que é o ensino do excel e da criação da página web dentro do próprio curso

(79) I o que pensa sobre os conteúdos que leciona/ são adaptáveis aos cursos que os alunos frequentam?

(80) PN a essa altura creio que sim mas/ seguimos geralmente alguns livros que recebemos do ministério e muitas das vezes achamos que já estão ultrapassados/ a era da cibernética vai seguindo a tecnologia/ e já estamos diante de novos software/ o windows 10/ o office 2016/ que conteúdo como tal dado pelos livros ainda não encontramos/ fizemos a readaptação na internet/ para não passar conteúdos desatualizados

(81) I os alunos manifestam interesse pelos conteúdos?

(82) PN manifestam

(83) I como avalia as aprendizagens e os alunos?

(84) PN os alunos ou a mim mesmo?

(85) I como fazes avaliação das aprendizagens/ podes começar com os alunos

(86) PN as avaliações têm sido escritas/ orais/ muitas das vezes pode ocorrer no princípio da aula ou no final/ no princípio de cada unidade/ quando terminamos uma unidade queremos avaliar se o aluno aprendeu ou não/ para ver se o aluno aprendeu ou não/ fizemos as chamadas escritas e os trabalhos em grupo

(87) I os tempos letivos das tuas disciplinas são adequados?

(88) PN uns cursos sim noutros não/ gostaríamos de mais tempos para as disciplinas/ os cursos de informática requerem mais tempos e estamos apenas com quatro semanais

(89) I quais são as principais dificuldades que tens enfrentado nas suas aulas?

(90) PN a maior dificuldade é a falta de interesse dos alunos em adquirir um computador para posterior aprendizagem não só dentro da sala de aula/ isso tem custado muito ao professor porque o aluno deixa o exercício no computador da escola/ encontra no computador da escola/ não tem essa sequência fora da Instituição/ isso dificulta de que maneira

(91) I tem tomado uma medida para superar essas dificuldades?

(92) PN nas reuniões que tem ocorrido com pais e encarregados de educação temos falado com os pais que ajudem os seus educandos adquirir um computador/ porque é o dispositivo que o vai ajudar nas aprendizagens sem isso estamos a trabalhar no vazio

(93) I como procura melhorar as suas práticas de ensino?

(94) PN não temos tido muitas alternativas/ mas/ já sugerimos no período oposto para poderem ter prática além do tempo regulamentado na instituição para haver melhoria no processo de ensino e aprendizagem/ mas que nem sempre tem surtido efeito porque muitos alegam que trabalham até aos sábados/ não tem tido esse tempo

(95) I então essa estratégia não tem resultado?

(96) PN não tem resultado

(97) I os professores da tua escola trabalham uns com os outros isto é/ existe trabalho colaborativo?

(98) PN sim existe

(99) I qual é o tipo de trabalho que realizam aqui?

(100) PN bem há essa troca de experiência ao nível de conteúdo muita das vezes existem disciplinas que têm conteúdos semelhantes/ então há essa troca de experiência no sentido de um professor avançar com conteúdo talvez o outro/ para não estar a chocar ou confundir a aprendizagem do aluno/ pode ser ensinada numa e noutra verem apenas como uma pequena revisão/ para poderem pegar os conteúdos subsequentes

(101) I onde ocorre essa troca de conteúdo com outros professores?

(102) PN bem nós temos a disciplina de IAG não deve ser o professor apenas de informática a lecionar/ tem que ser o professor que fez o curso de economia/ então o professor de informática entende o computador/ entende o software mas ao nível de implementação no domínio económico que domina é o professor de economia/ então há essa troca de experiência muita das vezes o professor de economia recebe formação de informática para poder trabalhar com software ou então o inverso que nem sempre tem dado muito certo

(102) I essa iniciativa é tomada pela direção da escola ou pelo professor da cadeira?

(103) PN é tomada pela direção da escola

(104) I tem feito um tipo de avaliação aos seus colegas?

(104) PN bem deixamos isso com a direção da própria instituição/ existe aí as fichas de avaliação/ os coordenadores entregam para poderem ser preenchidas

(105) I o que pensa sobre as reuniões pedagógicas/ são úteis?

(106) PN são úteis por acaso porque é ali onde cada um vê se realmente cumpriu com programa ou não/ mas houve uma inovação na própria coordenação de informática que agora as reuniões pedagógicas têm sido online e não presenciais/ mas apenas acontece/ uma ou duas presenciais no princípio/ as restantes têm sido online

(107) I no princípio do ano?

(108) PN bem no princípio do ano/ no princípio do trimestre/ tem se feito uma ou duas reuniões presenciais e outras online

(108) I a reunião tem ajudado no seu trabalho?

(109) PN muito

(110) I achas que devia haver mais reuniões?

(111) **PN** sim teria de existir mais reuniões porque as dificuldades que cada professor tem/ teriam sido tiradas exatamente nessas reuniões/ junto com outros colegas que dominam conteúdos semelhantes

(112) **I** como acontecem as reuniões pedagógicas?

(113) **PN** as reuniões pedagógicas geralmente são determinadas/ o dia/ pela direção/ mas os conteúdos a serem lecionados tratados nas reuniões/ são definidos pelo coordenador de disciplina

(114) **I** o que pensas sobre as potencialidades do trabalho colaborativo?

(115) **PN** trabalhar com os outros ajuda a desenvolver/ ajuda a crescer/ o trabalho colaborativo é sempre uma mais valia

(116) **I** onde é realizado geralmente o trabalho colaborativo?

(117) **PN** é realizado geralmente na própria instituição/ numa data estipulada pela direção

(119) **I** o horário das reuniões é adequado?

(120) **PN** sim é adequado

(121) **I** gostarias de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?

(122) **PN** penso que de uma ou de outra maneira foi tudo dito aqui

(123) **I** Quantos anos tem?

(124) **PN** 36 anos

(123) **I** muito obrigado por participar nessa investigação/ foi um grande prazer

(124) **PN** muito obrigado

Professor L

N.º de intervenções: 01-84

Data da realização: 1 de outubro de 2018

Tempo: 33: 04

(1) **I** obrigado por ter aceitado o meu convite em participar nesse estudo onde poderemos falar um pouco sobre as práticas de ensino e dos seus alunos/ fale sobre sua formação académica e profissional?

(2) **PL** os meus primeiros estudos foram realizados aqui na cidade do Lubango/ fiz a 9ª/ 10ª 11ª e 12ª no instituto médio de economia/ no curso de contabilidade e gestão/ seguidamente ingressei no

instituto superior de educação onde estudei informática educativa// sou licenciado em informática educativa

(3) I há quanto tempo é professor?

(4) PL trabalho como professor desde 2005

(5) I há quanto tempo trabalha como professor nesta escola e no ensino pós-laboral?

(6) PL trabalho desde 2011/ comecei a trabalhar no município do Quipundo/ depois vim para cá ahm// trabalho no ensino pós-laboral há três anos

(7) I quais são as cadeiras que leciona nesta escola?

(8) PL neste período leciono as cadeiras de base de dados/ estatística aplicada a informática e redes de computadores

(9) I porque que leciona estas disciplinas?

(10) PL ahm/ leciono estas cadeiras pela formação e pelo gosto das cadeiras

(11) I quais são as outras cadeiras que lecionou?

(12) PL lecionei matemática

(13) I fale um pouco sobre o curso técnico-profissional?

(14) PL sobre o curso técnico eu diria que/ é uma mais valia para os jovens que querem entrar no mercado de trabalho/ possibilitando os mesmo aplicar o que eles aprenderam durante sua formação

(15) I na sua opinião que importância têm o ensino técnico-profissional para o crescimento da economia do país?

(16) PL o curso técnico-profissional é o nível intermedio/ os jovens formados nestas escolas contribuem com sua mão de obra para o crescimento da nossa economia

(17) I existe diferença entre o ensino técnico-profissional e o ensino secundário geral?

(18) PL sim existe/ o perfil de saída é diferente/ os alunos das escolas gerais não possuem nenhuma formação específica ao passo que os nossos alunos saem como técnicos

(19) I o que os alunos ganham frequentando o ensino técnico-profissional?

(20) PL é // como na maioria dos casos conseguem trabalhar como técnicos/ este ensino ajuda na procura de emprego

(21) I o que pensa sobre sua profissão?

(22) PL a realidade no nosso país não é muito agradável/ em algumas situações passamos por dificuldades/ mas// gosto de ser professor

(23) I o que mais gostas na tua profissão?

(24) PL o que mais gosto na minha profissão unh/ é a maneira que trabalhamos/ ver os alunos integrados na sociedade desempenhando funções importantes é o que mais me deixa feliz

(25) I sente-se motivado pelo trabalho que realiza?

(26) PL sim/ quando trabalhamos com amor tudo corre bem e nossa motivação fica sempre em cima

(27) I desde sempre desejou ser professor?

(28) PL nunca foi meu sonho ser professor/ desde sempre pensei em ser médico/ por situações da vida não foi possível ingressar na faculdade de medicina

(29) I porque que é professor?

(30) PL depois de ter visto meu sonho fracassado/ pensei em estudar outra coisa/ e terminado o ensino médio de contabilidade/ surgiu a primeira oportunidade de emprego que é o professorado/ atualmente sinto-me feliz nessa área

(31) I o que te motiva na profissão?

(32) PL o sucesso dos alunos/ gosto de trabalhar com práticas e sinto-me motivado pelas disciplinas que leciono/ minha formação dá resposta as disciplinas que leciono desde o médio até o ensino superior

(33) I como descreves os seus alunos em termos de interesse?

(34) PL olhando para os alunos do pós-laboral/ é um período cansativo/ noto pouco interesse por parte dos alunos/ muitos deles estão no curso errado/ curso não fazem parte da sua primeira opção/ mas por não haver alternativa/ por falta de escolha são obrigados a frequentar o curso

(35) I como reagem nas aulas?

(36) PL participam/ quando são chamados algumas vezes falam outras não/ a interação é mais entre professor aluno

(37) I na sua opinião o que alunos pretendem com o curso que frequentam?

(38) PL na maioria dos casos fazem os cursos sem escolha/ temos cursos que ainda não se enquadram no mercado de trabalho/ exemplo o curso de estatística

(39) I consideras que estão motivados para as aprendizagens?

(40) PL apesar de estarem a estudar o que não queriam considero que cinquenta por cento está motivado e outros cinquenta por cento pretendem uma nota para passar e consequente certificado

(41) I como é que seus alunos estudam?

(42) PL a nossa biblioteca fecha as noites/ na sua maioria os alunos são trabalhadores/ estudam em casa e na fase de provas

(43) I quais são as principais facilidades e dificuldades que notas nas aprendizagens dos seus alunos?

(44) PL as facilidades noto em questões práticas/ as dificuldades notam-se muito nas ausências nas aulas e as vezes adormecem nas aulas por estarem cansados

(45) I os alunos têm base para os cursos que frequentam?

(46) PL em alguns alunos notamos que possuem base em outros não por não fazerem um curso que não seja sua primeira escola// para as minhas disciplinas não tem base porque essas cadeiras não são lecionadas nas classes anteriores

- (47) **I** sente que os alunos estão preparados para apreender os conteúdos que leciona?
- (48) **PL** preparados estão/ o importante é baixar a linguagem para que eles percebam
- (49) **I** a que razões atribuis a sua motivação e desmotivação?
- (50) **PL** eles estão motivados para ter certificado/ procura de emprego e obter um bom salário
- (51) **I** na sua maneira de ver o que eles procuram nesta escola?
- (52) **PL** procuram prestígio por estarem nesta escola e fazer um bom curso como informática
- (53) **I** enquanto professor quais são as principais dificuldades que tens verificado nas suas aulas?
- (54) **PL** começaria pelas condições da escola como a corrente elétrica/ o nosso material falta de manutenção
- (55) **I** tem planificado suas aulas?
- (56) **PL** sim/ tenho planificado minhas aulas com meus colegas de disciplinas quer seja na planificação mensal como semanal/ não temos tido dificuldade na transmissão dos conteúdos porque na planificação com colegas discutimos assuntos e cada uma apresenta seu ponto de vista e assim ultrapassamos as dificuldades
- (57) **I** os conteúdos que leciona são adaptáveis aos alunos?
- (58) **PL** sim são adaptáveis aos alunos apesar de que alguns conteúdos estão ultrapassados
- (59) **I** como tem avaliado os seus alunos?
- (60) **PL** faço semana/ no final de cada período/ e avaliação que a propria escola orienta a fazer no final de cada trimestral
- (61) **I** o tempo para as cadeiras que leciona são suficientes?
- (62) **PL** não/ tenho três tempos semanais acho pouco deveria ter quatro tempos semanais
- (63) **I** quais são os aspetos mais positivos que te marcaram nas suas aulas?
- (64) **PL** como aspetos positivos tenho a salientar// é a interação entre professor e aluno mostrando que tem sempre uma palavra em relação ao assunto que esta em causa
- (65) **I** em termos de dificuldades?
- (66) **PL** existem temas um pouco complexos o que até certo ponto os alunos ficam desmotivados por não conhecerem o tema
- (67) **I** como procura melhorar as suas práticas de ensino?
- (68) **PL** procuro melhorar em função da compreensão dos alunos/ quanto mais dificuldades entendo que algo não corre bem comigo
- (69) **I** existe trabalho colaborativo?
- (70) **PL** sim existe/ reuniões pedagógicas/ partilha de conhecimento quando há dificuldades

(71) I o pensas sobre as reuniões pedagógicas?

(72) **PL** são boas/ são realizadas uma vez por mês por orientação da direção da escola/ são úteis/ avaliamos o que foi dado e programamos o que será dado nos próximos meses

(73) I pensas que deveria haver mais reuniões pedagógicas?

(74) **PL** penso que são suficientes/ uma vez por mês está bom/ as reuniões são definidas pela direção pedagógica da escola e são feitas por coordenação

(75) I costuma partilhar as suas provas com seus colegas?

(76) **PL** sim/ entregamos as provas à coordenadora ela avalia e sugere caso haja necessidades

(77) I o trabalho colaborativo deveria ser melhorado?

(78) **PL** penso que está bom

(79) I quais são as potencialidades do trabalho colaborativo?

(80) **PL** ajuda os professores a integrarem-se e a criar uma relação saudável entre professor e a minimizar as dificuldades uhm/ para que o trabalho colaborativo seja realizado é necessária vontade/ espaço e abertura por parte dos integrantes do grupo

(81) I gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

(82) **PL** estamos numa boa escola mesmo com as dificuldades mencionadas estamos melhor que muitas nesta província

(83) I quantos anos tens?

(84) **PL** tenho trinta e cinco

(85) I obrigado pela disponibilidade

(86) **PL** eu é quem agradeço por me ter selecionado

Professor F

N.º de intervenções: 01-63

Data da realização: 27 de setembro de 2018

Tempo: 41: 38

(01) I Muito obrigado por teres aceite o meu convite em participar neste estudo/ a princípio elaboramos um questionário para os alunos para perceber suas motivações e expectativas/ e agora precisamos saber o que os professores pensam em relação aos alunos/ mais uma vez muito obrigado por teres aceite meu convite e participar nesse estudo/ é um grande prazer saber que está há bastante tempo nesta Instituição/ o inquérito é anónimo/ estou a gravar depois vamos destruir as provas e/ não precisamos identificar nomes/// já assim podemos começar/ poderia falar-me da sua formação académica e profissional?

(02) PF muito obrigado/ agradeço também por ter pensado em mim para fazer parte desse estudo/ bem eu tive a minha formação/ devo dizer que a minha formação teve um caráter de certo ponto intermitente/ infelizmente faço parte daqueles jovens/daqueles cidadãos que tiveram que interromper os estudos para cumprir o serviço militar/ e/ foi então na década de oitenta que tive que interromper os estudos para o cumprimento do serviço militar/ mas feito o período de preparação que habitualmente chamamos a recruta/ felizmente a minha colocação foi aqui na cidade do Lubango/ e/ numa área administrativa/ atendendo já naquela altura o nível que tinha que era a frequência da 8ª classe que naquele época era muito raro entre os militares// então feito isto continuei com os estudos conclui com a 8ª classe na escola 27 de Março isto no ano letivo 1989-1990 e em 91 quis entrar para a escola de formação de professores INE/ porque sempre quis ser professor e também tive dois professores que me inspiraram/ o professor de biologia e o professor de química tanto que gostaria de fazer bioquímica no ENE/ então fui tentar a inscrição mas infelizmente não fui aceite porque na altura ainda era militar

(03) I isso foi aqui no Lubango?

(04) PF foi aqui no Lubango na Comandante Liberdade na altura o diretor foi o senhor Justino João/ então não fui aceite porque era militar e para não ficar parado vim para cá/ na verdade não foi minha escolha foi apenas uma alternativa aqui no IMEL para não perder mais um ano letivo vim cá para cá e inscrevi-me no curso de contabilidade e gestão/ na verdade não conhecia o curso/ não sabia nada do curso não fui aconselhado por ninguém/ não tinha ninguém que conhecia o curso para me aconselhar/ devo dizer que de entre os nomes dos cursos esse é que me pareceu mais bonito/ por isso escolhi contabilidade do curso

(04) I foi pela beleza do curso?

(05) PF exato/ exato e então é/ nos inscrevemos e naquela altura tivemos que fazer um exame de aptidão/ fizemos o exame de aptidão para a frequência do curso médio e graças a Deus fui um dos selecionados/ eramos apenas dez selecionados a verdade é que depois apareceu muitas turmas de contabilidade e gestão/ então assim foi fizemos o curso médio de contabilidade e gestão de 91 até 96/ o nosso curso médio durava mesmo cinco anos/ não é porque eu tenha reprovado não/ o curso durava mesmo cinco anos

(06) I já era ensino técnico-profissional na altura?

(07) PF sim/ não se fazia muito o uso desses termos mas na verdade já era e acredito que naquela altura posso dizer que tinha uma componente mais técnico-profissional mais saliente do que a que temos hoje/ algumas disciplinas que temos hoje fundiram-se/ na altura tínhamos elas como disciplinas separadas/ portanto TEC é a junção de duas cadeiras/ estática e cálculo financeiro/ as contabilidades/ vimos contabilidade geral/ contabilidade financeira/ vimos a contabilidade analítica/ vimos ainda a contabilidade de técnica de seguros/ vimos também um pouco da contabilidade bancária

(08) I então esse foi o percurso?

(09) PF sim/ então iniciamos em 91 como disse mas em 92 fui desmobilizado das FAPLAS e saio da tropa e como sempre quis ser professor então o primeiro emprego que procurei é na educação/ houve alguma dificuldade de conseguir a colocação/ a colocação foi na escola 340 no Benfica mas deixa lhe dizer que antes da desmobilização como militar aconteceu/ é/ houve um concurso para professores e depois desse período fizemos as provas e fizemos então um curso acelerado de formação docente na área pedagógica e tantas outras então foi assim// então fomos colocados a princípio a colocação era para apetrechar os municípios mas maioritariamente acabamos por ficar aqui/ então fui para a escola 340 onde trabalhei no primeiro ano como professor da 2ª classe/ me deram uma turma de alunos repetentes tive algumas dificuldades no primeiro ano e alguns alunos eram da 2ª classe mas não sabiam escrever/ inclusive recebi duas crianças que vieram transferidas do Namibe na altura que não sabiam mesmo nada/ não sabiam nem sequer copiar alguma coisa/ então eu quis devolver esses alunos para a 1ª classe mas pensei como sou professor novo é com estes alunos que vou avaliar o meu desempenho/ trabalhei fortemente com a turma durante ano/

dou graças a Deus porque no fim do ano letivo um daqueles menos veio a ser o melhor aluno da turma/ sabia escrever lindamente e sabia bem da matemática daquele nível/ então continuamos com os estudos/ ficamos muito tempo parado/ depois de terminar o ensino médio só em 2003 ingressei na faculdade de economia a nosso pedido/ fizemos uma proposta à direção da faculdade se havia possibilidade de a faculdade de economia para começar um curso no período pós-laboral eles não tinham na altura/ abraçam a ideia e aceitaram/ negociamos e depois informaram-nos que aceitaram a proposta/ informaram-nos também sobre o valor da propina que passaríamos a pagar/ então o percurso foi mais ou menos esse/ 2003 faculdade de economia até 2008 a parte curricular estava mais ou menos feita e só em 2012 foi possível o grau de licenciatura porque na altura a faculdade de economia não fazia é/ não fazia defesas de tese como tal/ tanto os estudantes como os professores tinhamos todos dificuldades/ os professores não tinham experiência em orientar trabalhos então houve essa dificuldade/ o professor que considerávamos experiente que poderia nos ajudar bem/ depois teve alguns problemas com a direção da faculdade de economia teve que ser afastado e assim nós tivemos que encontrar outro/ o que só foi possível defender o nosso trabalho em Março de 2012// atualmente continuamos a frequentar o curso de mestrado na área de empreendedorismo e desenvolvimento na faculdade de economia também/ que já está no fim da parte curricular para que no princípio do próximo ano possamos também fechar este curso

(10) I há quanto tempo é professor?

(11) PF olha eu digo que sou mesmo professor desde 1992/ então a meio fomos

(12) I são 26 anos?

(13) PF exatamente são 26 anos auxiliando atividade docente com outras ocupações/ já trabalhei também no setor da/ já trabalhei na empresa Sonangol naquela altura a busca do melhor para a vida/ então fui para aí/ mas nunca deixando a atividade docente/ não consegui ficar lá porque as coisas depois começaram a correr mal

(14) I quantos anos tens?

(15) PF faço cinquenta anos de idade dia vinte e seis de novembro

(16) I podes falar um pouco da sua experiência no ensino técnico-profissional/ a sua experiência enquanto professor do IMEL/ disciplinas que leciona

(17) PF na verdade a experiência tem sido boa/ eu apesar de ser professor já há algum tempo/ 26 anos/ estou aqui como efetivo desde 2008/ como efetivo mas devo dizer que antes disso já colaborei aqui/ logo que terminei o ensino médio fui solicitado para colaborar no curso básico que havia aqui/ cursos auxiliares/ então lecionei as disciplinas contabilidade/ cálculo financeiro e economia// na verdade tem sido um grande desafio fazer parte da formação de quadros no nível médio nesta formação técnica-profissional/ mas também é importante dizer que a reforma no nosso ensino não vem ele todo em boa hora e acredito que o país/ ou melhor o nosso sistema não estava ainda ele preparado para assumir essa reforma porque as condições infraestruturas tem sido um grande problema/ a falta de literatura tem sido outro problema mas ainda assim acredito como professor cada um de nós tem feito o seu máximo para conseguir transmitir aquilo que se espera em cada um dos cursos/ aquilo que se espera como perfil de saída de cada um dos cursos porque o objetivo do ensino técnico-profissional não é formar pessoas para o ensino superior mas sim formar técnicos para o mercado de trabalho então que daí o desafio é grande tanto para poder responder aquilo que são as expectativas das empresas que esperam por essa força de trabalho

(18) I na sua opinião qual é a importância do ensino técnico-profissional para o crescimento do país?

(19) PF o ensino-técnico-profissional na verdade ele tem uma grande importância para o crescimento da economia do país/ porque o país não se faz só com técnicos superiores/ o país faz-se com técnicos básicos de várias áreas/ técnicos médios e técnicos superior// então os técnicos

médios que as escolas do ensino técnico-profissional formam são a princípio alunos acabados de ser formados devem ir para o mercado de trabalho e então desta maneira/ contribuem com seu trabalho nas empresas onde são colocados naturalmente para o crescimento destas empresas e como consequência para o crescimento e diversificação da economia/ e hoje por hoje/ o desafio ainda é maior/ em todo mundo falamos do empreendedorismo/ o empreendedorismo hoje já é um imperativo/ a formação hoje não deve visar apenas ou seja não devemos apenas esperar fazer uma formação para conseguir um emprego mas devemos acima de tudo pensar formarmos para depois nós criarmos emprego/ então desta maneira se todos nós tivéssemos essa consciência/ entretanto/ deixaríamos/ ou seja/ reduziram-se as lamentações sobre falta de emprego porque cada um teria a preocupação de que está formado/ então deve procurar encontrar alternativas/ encontrar incentivos/ encontrar da parte das instituições afins políticas que ajudem a esses jovens a criar emprego/ eu acho que a formação técnico-profissional é mesmo importante porque ele deve atender de imediato o mercado de trabalho e criação de emprego

(20) I na sua opinião existe diferença entre o ensino secundário geral e o ensino secundário profissional?

(21) PF sim existe/ a diferença é grande/ é abismal, bastava olharmos para cursos como contabilidade e gestão/ curso médio de saúde/ curso médio de estatística e planeamento/ curso médio de finanças / curso médio de informática e gestão/ comparando com o curso médio de ciências económicas-jurídicas/ de ciências humanas/ de ciências físicas e biológicas então a diferença é grande/ comparando com os cursos de contabilidade, enfermagem, finanças há uma grande diferença/ portanto/ alguém formado em ciências humanas/ ciências jurídicas/ a princípio não se vislumbra para ele nenhuma possibilidade de emprego porque com essa formação que tem está apenas a caminhar para fazer uma formação superior mas já um técnico médio formado numa instituição do ensino técnico-profissional ele está minimamente preparado para enfrentar o mercado de trabalho/ está formado e são esses técnicos que nós estamos a formar/ com uma ou outra dificuldade mas são esses técnicos que nós estamos a formar/ a diferença é essa

(22) I o que pensa sobre a sua profissão?

(23) PF olha sinceramente eu sinto que não poderia ser outra coisa que não fosse professor porque/ veja o trajeto que eu apresentei/ quis ser professor saindo da tropa/ gosto/ tentar inscrição no INE para professor fui barrado porque era militar na altura/ eu vim aqui para o IMEL para não perder tempo/ mas desmobilizado das FAPLAS o primeiro emprego que consegui é na educação onde estou até agora/ eu me considero-me alguém que é o que sempre quis/ mesmo não passando pela formação da escola própria de formação de professores/ olha sinto um orgulho ser professor/ eu acho que o ser professor já falamos muitas vezes desta profissão até hoje é uma profissão quase que desprezada/ quando a sociedade fala dos professores fala de forma pejorativa/ mas deixa-lhe dizer que apesar de ser uma profissão que parece ser pobre/ eu considero uma profissão nobre/ é sempre uma honra nós fazermos parte da formação de outros homens/ e eu sinto-me bem nesta profissão/ e acredito que há muita gente que veio para aqui apenas como alternativa porque não conseguiram ser o que desejavam ser/ para esses tenho dado recado/ que seria bom que se adaptassem/ temos aquelas pessoas que têm aquela dificuldade de se adaptar que não têm vocação para isso então/ a partir do momento em que estão aqui onde encontram o seu sustento deviam ser honesto e adaptar-se mas por mim sinto-me bem como professor

(23) I sente-se motivado para o ensino técnico-profissional e para as disciplinas que leciona?

(24) PF sim/ eu/ eu tive até ao nível de licenciatura fiz a formação de em gestão de empresa então todas essas cadeiras/ todas as cadeiras que leciono tenho base/ são nomeadamente as cadeiras de documentação e legislação fiscal e comercial/ portanto dei a cadeira de direito comercial no ensino superior/ dei a cadeira de fiscalidade/ então tem sido praticamente esta a base de inspiração para o que estamos a transmitir e aliás/ o professor é outro estudante/ a nossa profissão nos obriga a estudar sempre e / acho que temos feito o que está ao nosso alcance para que os alunos se sintam bem daquilo que recebem de nós

(25) I poderias me falar um pouco sobre seus alunos no processo de ensino aprendizagem/ como os descreves em termos de interesse?

(26) PF bem/ deixa lhe dizer com franqueza que a reforma do ensino técnico-profissional/ ou seja/ a reforma do nosso sistema de ensino/ deformou em parte o processo de ensino/ eu não tenho medo de dizer isso/ mas o que que vemos/ o aluno de ontem foi melhor do que o aluno de hoje/ bem eu tenho pensado também que isso tem que ver com outros fatores que jogam contra isso/ por vivermos uma era digitalizada/ uma era digital/ e/ o jovem tem mais diversões do que tinha no nosso tempo por exemplo/ então isso tudo joga ao desfavor da própria formação/ quando por exemplo as redes sociais deveriam ser aproveitadas para a formação/ para dela abstrair aquilo que é proveitoso para a formação/ a nossa juventude não tem aproveitado bem as redes sociais/ então em resumo dizer que os nossos alunos hoje não levam a sério a questão da formação

(27) I durante as aulas participam?

(28) PF participam/ participam/ a participação dos alunos nas aulas depende muito do professor/ depende muito da dinâmica que o professor tem/ que o professor cria para aula/ bem eu não quero vangloriar-me de maneira nenhuma/ porque apesar de muitos anos de serviço nunca me considerei bom professor de maneira nenhuma mas a coisa que eu digo é a seguinte/ os meus alunos sempre disseram assim/ gostam do professor porque o professor está sempre bem disposto/ nunca veio mal disposto na sala de aulas/ mesmo aqueles alunos que veem cabisbaixo/ mal disposto mas eles depois acabam por se inspirar no professor que vem sempre bem disposto para dar aulas/ então participam das aulas/ saem das aulas todos alegres sem dúvidas/ atendem as matérias que são apresentadas então é estimulante isto/ é bom para um professor quando assim acontece

(29) I consideras que os alunos têm base para o curso que frequentam?

(30) PF não/ não/ os nossos alunos infelizmente não têm uma orientação vocacional/ não tem essa orientação/ alguns vem para aqui porque não encontraram outra alternativa para entrar/ não tiveram oportunidade de entraram para escola que queriam/ e nós temos aqui alguns que gostariam de frequentar uma escola por exemplo de saúde/ temos alguns que gostariam de frequentar uma escola de formação de professores/ mas porque não encontrou vaga naquela escola então veio procurar vaga aqui para não ficar sem estudar como eu vim para aqui

(31) I em função disso/ por estarem aqui alguns alunos sem oportunidade de entrar em outras escolas e outros que entraram porque queriam fazer estes cursos como os descreves em termos de expectativas/ estão motivados?

(32) PF acredito sim/ eu tenho conversado com eles bem/ nas turmas onde passo existem também desses alunos que eu me referi há pouco tempo/ que dizem que vieram aqui e não foi sua primeira escolha mas com o passar do tempo estão a gostar do curso que estão a fazer/ esqueceram-se do curso daquele que era o seu primeiro pensamento/ ontem/ antes de ontem minto ainda conversei com uma aluna que disse que gostaria de fazer outro curso/ queria ir para a formação de professor/ foi o sonho dela mas que está muito satisfeita com o curso de contabilidade e gestão que ela está a frequentar/ está bem adaptada/ está satisfeita com o curso e diz que vai continuar

(33) I fale um pouco dos seus alunos em termos de facilidades no processo de ensino e aprendizagem/ quais são as principais facilidades e as principais dificuldades que consegues notar nos seus alunos?

(34) PF as dificuldades que eles apresentam são dificuldades que nós diríamos que são geral/ do foro geral/ eles têm umas doze/ uma série de disciplinas diversificadas/ portanto de uma forma geral eles apresentam dificuldades/ são cadeiras muito práticas algumas/ as teóricas também tem uma relação com a prática mas é como disse/ a facilidade do aluno aprender tem muito a ver com o professor/ como o professor transmite/ então como professor nós temos buscar sempre estratégias que nos ajudem aqui os alunos possam com uma ou dificuldade possam assimilar o que nós estamos a transmitir/ então/ é// eu sou daqueles professores que não fica feliz quando no final da

aula um ano diz que entendeu mais ou menos/ eu não gosto/ prefiro explicar quantas vezes for necessária para que o aluno possa entender ainda que no fim seja necessário pedir a um outro colega que entendeu melhor ajudar porque às vezes ele não entende na nossa linguagem como professor mas pode entender na linguagem de um outro colega/ portanto são essas dificuldades que nós encontramos mas ao mesmo tempo facilidade para ajudar o aluno a entender os conteúdos

(35) I consideras que eles tão motivados para os conteúdos que aprendem?

(36) PF eles estão motivados/ mas temos aqui uma situação que ainda é um problema por resolver apesar de referir há pouco tempo que temos umas cadeiras práticas/ o curso de contabilidade é um curso técnico-profissional/ então temos dificuldades de estágios práticos/ qual é o problema/ uhm o problema é que as empresas no nosso mercado não se abrem para receber estagiários/ então/ tivemos a bem pouco tempo a semana antepassada um workshop/ é// dirigido por alguém que veio do ensino técnico-profissional/ exatamente no sentido de encontrarmos algumas saídas ou alguns caminhos que nos leve a encontrarmos algumas portas abertas de algumas empresas para que o próximo ano tenhamos mais alunos a estagiar em certas empresa/ então eles estão motivados mas entendem que deveriam ter essa componente prática através dos estágios para que amanhã quando irem ao mercado de trabalho sejam recebidos ou quando forem criar seus negócios/ também não tenham muita dificuldade/ o curso que estão a fazer é de facto o curso técnico-profissional

(37) I na sua opinião o que os alunos procuram nesta escola?

(38) PF bem o que que os alunos procuram? unh/ os alunos procuram formação/ eles já entendem/ ou melhor/ eles sabem que a instituição leciona vários cursos de nível medio/ então nós temos uma diversidade de curso// o que eles procuram são competência/ encontramos outros que procuram apenas transitar de classe e ter um certificado não levando desta forma sua formação à séria/ mas encontramos aqueles que já entendem e a mensagem que temos transmitido é que devem buscar competências e não apenas diploma/ falamos de conteúdos mas algum momento paramos para falar desses aspetos que também fazem parte da sua formação/ o país está a mudar então é isso que as pessoas devem buscar

(39) I apesar de já ter tocado poderias falar de alguns/ algumas dificuldades e facilidades que os seus alunos apresentam nas aulas?

(40) PF nas minhas aulas/ bem é o seguinte/ nas minhas aulas/ como eu disse sou professor de documentação e legislação fiscal/ muitas das vezes o emprego de termos apropriado para esta cadeira/ constitui para eles uma dificuldade/ temos que falar fiscalidade/ temos que falar de contribuinte/ quando falamos desta área temos que falar do facto gerador de imposto/ então essa ligação/ a junção desses termos técnicos/ são termos que nós não podemos abdicar de maneira nenhuma/ mas muito deles apresentam-se longe de entender o quê que é isso mas temos que ter cuidado/ temos que ter paciência de fazer entender/ agora entendemos que também há pouca literatura para consulta e nós aconselhamos alguns a buscar alguma literatura/ o mercado não tem também/ nós produzimos alguns fascículos e para além dessa situação/ hoje como disse/o interesse parece reduzido na aprendizagem/ notamos também que não há muito esforço da parte deles/ então/ quando eles não gostam de uma cadeira ou acham que o professor/ é // vamos falar isso terra a terra porque isso é a realidade/ o professor não corresponde com as suas expectativas/ portanto eles vão a essas aulas simplesmente para não reprovarem por faltas mas nunca estão motivados/ mas em relação à minha disciplina confesso a verdade que eles estão sempre motivados/ razão pela qual não tenho tido dificuldades de/ em termos de aproveitamento/ não digo que eles todos tem bom aproveitamento não é nada disso mas/ temos aqueles que vão passando com alguma dificuldade mas todos eles aprendem alguma coisa

(41) sente-se globalmente satisfeito com as suas práticas de ensino?

(42) PF eu sinto-me satisfeito mas o dizer satisfeito não significa dizer que atingimos a meta/ a própria atividade docente enfrenta desafio grande de melhorar cada vez mais/ o que nós fizemos hoje é portanto procurar no sentido de cada dia fazer coisa melhor/ o que tenho dito nas minhas apresentações é que tenho este tempo de trabalho mas ainda não me considero bom não luto para

ser o melhor mas para não fazer parte da lista dos piores/ é o que tenho dito/ portanto esse é um desafio que tenho me colocado para continuar a estudar/ continuar a pesquisar/ continuar a inovar para trazer conteúdos sempre inovados aos alunos/ portanto é nesta senda

(43) I em relação as planificações/ sente-se satisfeito com a maneira que tem preparado as suas aulas?

(44) PF eu pessoalmente sim/ mas no geral eu diria que o processo de planificação deve ser mais profundo em relação ao que se faz/ planificação não é arrumar conteúdos que devem ser lecionados/ portanto é olhar para os conteúdos/ como devem ser dosificados/ como devem ser apresentados aos alunos/ não basta portanto dizer que durante este período vamos lecionar isto ou aquilo/ então a planificação deve olhar para esses aspetos todos falando de objetivos gerais/ objetivos específicos/ como alcançar esses objetivos e o processo de planificação deve estar também às ações corretivas/ quando os objetivos não são alcançados/ vamos analisar os desvios/ porque que aconteceram esses desvios e melhorar porque possivelmente alguma coisa não tenha corrido bem na planificação

(45) I como faz avaliação das aprendizagens de uma maneira geral?

(46) PF devo dizer que na nossa escola tem havido uma lacuna uma vez que quando se fala de avaliação fica-se apenas quantitativa/ o aluno fez uma prova teve cinco esse aluno por exemplo é bom/ é participativo/ então o professor às vezes limita-se a esse cinco e esquece-se daquilo que o aluno tem dado na sua participação/ então o processo de avaliação deve olhar para todos esses aspetos/ participação nas aulas/ assiduidade do aluno/ e aquilo que ele consegue nas provas

(47) I poderia indicara uma estratégia caso identifique uma dificuldade no aluno?

(48) PF confesso que não tenho encontrado grandes dificuldades/ mas aquelas que tenho identificado considero mínimas e quando converso abertamente com os alunos eles têm dito que entendem sem dificuldades a minha disciplina/ mas é // deixamos trabalho para os alunos fazerem em casa/ na aula seguinte voltamos a debater sobre isso/ é o se apresenta

(49) I os professores desta escola trabalham uns com os outros/ ou seja/ há aqui um trabalho colaborativo?

(50) PF não na íntegra/ isso é como tudo/ somos uma instituição grande/ e somos muitos professores/ aqueles que estão a lecionar disciplinas próximas/ da mesma coordenação ou de coordenação próximas/ então esses têm maior possibilidade de colaborar/ eu pessoalmente faço isso/ quando tenho alguma dificuldade vou pedir algum colega/ os colegas de matemática podem ajudar a resolver/ a ultrapassar alguma dificuldade que tem a ver com cálculos numa disciplina de fiscalidade que a gente encontra dificuldade/ mas essa colaboração existe mas não na totalidade

(51) I poderias falar um pouco sobre as reuniões pedagógicas/ são úteis?

(52) PF as reuniões pedagógicas/ portanto nós temos as reuniões do conselho/ eu não sei se se refere as reuniões pedagógicas de planificação de aulas?

(53) I sim/ são as reuniões de planificação

(54) PF são importantes/ são importantes mas com a lacuna que me referi há pouco tempo/ que a planificação não deve se cingir na arrumação de conteúdos para dar num determinado tempo/ devia se perder mais algum tempo a fazer uma planificação/ eu tenho me apegado no exemplo que o diretor tem apontado de que um dia vinha para escola eram nove horas a caminho já cruzava com alguém que estava a sair a voltar para casa a dizer que já tinha terminado a reunião de planificação/ entretanto as nossas reuniões começam às oito horas/ nove horas será que não houve nenhum atraso/ foram mesmos pontuais/ mas acredito que possivelmente o tempo não tenha sido suficiente para se fazer uma planificação

(55) I o quê que deveria se fazer para melhorar essas reuniões?

(56) I achas que deveria haver mais reuniões?

(57) PF mais reuniões não diria/ uma vez por mês é suficiente/ agora o que deveria acontecer é por exemplo ao longo do mês se tiver dificuldades de implementar aquilo que foi planificado/ convocar ou talvez acontecer um encontro extraordinário/ proposto pela pessoa que está com dificuldades para junto com um colega da mesma coordenação ultrapassarem a dificuldade do colega/ porque na verdade nós por nós mesmo/ as dificuldades que encontramos só conseguimos ultrapassar com os outros/ sozinho não conseguimos/ então precisamos sempre dessa interação para melhorar esses aspetos que temos debilidades

(58) I gostarias de acrescentar mais alguma coisa no que foi dito aqui?

(59) PF eu diria que a educação é um setor chave em qualquer sociedade/ podemos ter várias outras áreas da vida profissionais enfim/ mas tudo passa pela mão de um professor/ então/ o professor não deve olhar para si como um coitado/ mas ainda que os nossos salários/ reclamamos sempre que não sejam bons/ devemos ter em conta que a nossa profissão é nobre/ portanto repito é uma honra fazer parte da formação dos quadros que o país precisa então/ todos aqueles que abraçaram essa profissão devem procurar fazer bem e ser também patriota porque não estamos a transmitir apenas conhecimentos mas também transmitimos outros valores e como professores somos como livros/ não só somos professores na escola mas somos professor na rua/ em casa/ somos em qualquer lugar/ então/ devemos ser aquelas pessoas que as pessoas que nós formamos olham para nós e encontram em nós um motivo de inspiração/ não porque amanhã quer ser professor/ mas pelo menos olhe para nós e veja em nós algumas virtudes/ acho que é isso que devíamos acrescentar

(60) I muito obrigado mais uma vez por ter aceite participar nesse estudo

(61) PF agradeço também por ter pensado em mim para fazer parte deste estudo

(62) I muito obrigado

(63) PF obrigado

Professor M

N.º de intervenções: 01-118

Data da realização: 3 de outubro de 2018

Tempo: 32:39

(01) I muito obrigado por aceitar o meu convite em participar neste estudo/ gostaria que me falasse sobre a sua formação académica e profissional

(02) PM sou professor de linguística portuguesa formado no ISCED Huila/ sou professor há praticamente 24 anos/ a primeira vez que entrei como professor foi na escola 27 de Março e // isto em 1994/ e depois passei para o IMEL como colaborador/ entretanto era colaborador no IMEL e efetivo na 27/ e dois ou três anos depois vim definitivamente transferido para o IMEL como efetivo/ portanto isto em 1997 aqui no IMEL/ são vinte e um anos de serviço aqui no IMEL/ sou praticamente um dos donos desta casa

(02) I quais são as disciplinas que leciona neste momento?

(03) PM aqui na instituição no tempo em que / estava também o PUNIV anexado eu já fui professor de filosofia/ sociologia e depois que o PUNIV saiu daqui para a 14 de abril eu lecionei a cadeira de formação de atitudes integradoras/ portanto/ FAI/ e / desde sempre/ desde o tempo que entrei aqui e lecionei a cadeira de língua portuguesa a cadeira que leciono hoje em dia

(04) I o que te levou a lecionar numa escola do ensino técnico profissional?

(05) PM bom de princípio o que me trouxe aqui é exatamente a sequência daquilo que iniciei na 27 de Março/ tanto na 27 de Março já fui professor de língua portuguesa e depois venho para cá como professor da mesma disciplina/ bom/ não/ foi outra coisa talvez/ é só questão de preferência/ foi só uma questão de preferência

(06) I leciona há quanto tempo no período pós-laboral?

(07) PM no período pós-laboral/ estou mais ou menos há oito anos

(08) I e está no ensino pós-laboral por iniciativa própria ou por indicação da direção da escola?

(09) PM acho que foi por necessidade/ porque eu sempre dei aulas de manhã e à tarde e depois quando passo para o período pós-laboral foi por questões de necessidade porque havia professores que tinham sido transferido do pós-laboral/ era o professor Carlos coordenador de língua portuguesa/ tinha sido transferido e havia mais outro professor entretanto o professor Carlos foi para o ISCED e o pós-laboral ficou com necessidade de mais professor de língua portuguesa/ então a direção solicitou-me para que pudesse ocupar essa vaga no pós-laboral

(10) I acha importante o ensino técnico-profissional?

(11) PM é muito importante porque o ensino técnico-profissional uma vez concluído é um curso que pode dar de imediato emprego aos jovens

(12) I existe diferença entre o ensino técnico-profissional e o ensino secundário geral?

(13) PM sim/ o ensino secundário geral em relação ao ensino técnico geral há diferença/ tal como referi o ensino técnico-profissional pode dar de imediatamente emprego aos jovens e sobretudo porque depois do último ano deste ensino os alunos defendem um trabalho e alguns cursos até dão estágios em determinadas empresas para os alunos aperfeiçoarem aquilo que apreenderam e pode dar um emprego imediato

(14) I o quê que o país ganha com esse tipo de ensino?

(15) PM ganha muito/ porque// se o aluno por exemplo/ o estudante nesta instituição conseguir imediatamente um emprego a partir do curso que acabou de fazer/ é// muito bom para o país porque é muito profissional/ pode ganhar um emprego e tira-se uma boa parte da juventude desempregada para o mundo do emprego e é o país que ganha

(16) I em termos económicos isso ajuda em alguma coisa?

(17) PM ajuda/ quanto mais emprego mais trabalho e mais desenvolvimento

(18) I o que pensa sobre sua profissão?

(19) PM sobre a minha profissão/ bom eu gosto muito e adoro muito a minha profissão de professor/ acho que escolhi bem porque gosto de ensinar

(20) I desde sempre desejou ser professor?

(21) PM sim/ desde sempre desejei ser professor/ bom a minha primeira profissão/ a minha primeira escolha vocacional não era esta/porque eu sou católico de igreja portanto de religião/ numa primeira fase entrei no seminário para formação de padre/ entretanto a primeira opção que tinha feito era de ser padre/ mas depois com a guerra enfim as vicissitudes coisas diversas na vida bom/ acabei por é// interromper a formação para padre porque depois tive que sair do Huambo onde estava a fazer essa formação e vim para cá para o Lubango por motivos de guerra e quando cheguei aqui no Lubango desmoralizado já não continuei/ então concorri na educação para ser professor e gostei

(22) I sente-se motivado para a profissão?

(23) PM sim muito motivado

(24) I o que mais o motiva na profissão que exerce?

(25) PM ganhar experiência/ transmitir os conhecimentos adquiridos e aperfeiçoar cada vez mais e sobretudo porque quanto mais se ensina mais a exigência de investigar e aprofundar conhecimento

(26) I gosta de ser professor deste tipo de ensino/ o ensino técnico-profissional?

(27) PM para mim tanto faz/ todo o tipo de ensino para mim funciona o importante é transmitir conhecimentos

(28) I como se sente nas disciplinas que leciona?

(29) PM muito bem / gosto das minhas disciplinas

(30) I são as suas disciplinas preferidas?

(31) PM sim são

(32) I sente que tens formação adequada para lecionar essa disciplina?

(33) PM sim tenho formação adequada/ bom há uma coisa que eu me esqueci para além da língua portuguesa eu também sou professor de filosofia porque também dou aulas no Colégio Sol há vinte anos ali no colégio Sol como professor de filosofia e estou a levar as duas coisas

(34) I existe uma diferença de conteúdos entre as cadeiras que leciona no colégio Sol e no IMEL na cadeira que leciona?

(35) PM por serem cadeiras diferentes então os conteúdos também são diferentes porque aqui é língua portuguesa e lá é filosofia/ é um outro curso/ portanto é um outro mundo

(36) I fale um pouco sobre os alunos em termos de interesse/ como os descreves?

(37) PM bom comparado com os alunos do período regular com relação ao do pós-laboral de facto encontrei muita diferença porque parece os alunos do período regular/ portanto/ de manhã e de tarde por serem menores de idade tem mais aplicação mostram mais interesse e também porque vem mesmo de escolas de bases onde se dedicaram sempre a estudar e a //enfim/ dedicar-se mesmo profundamente na formação/ eles são mais diferentes e mostram mais interesse ao passo que do pós laboral geralmente a gente duvida enfim da sua proveniência/ duvida da sua formação de base porque as lacunas que apresentam/ as lacunas que eles trazem são demasiadamente graves/ são conhecimentos muito baixos/ aquilo que a gente às vezes pensa acha que talvez é uma questão de revisão/ a gente pensa que eles tenham visto já nas classes anteriores a surpresa é que nunca temos uma aula de revisão/ quando a gente pensa que é revisão/ deveria ser acaba-se por saber que eles nunca ouviram falar de determinadas coisas então/ a gente duvida bastante de onde vêm e o quê que tenham feito anteriormente

(38) I nas aulas reagem?

(39) PM nem sempre

(40) I participam?

(41) PM alguns participam quando você mesmo/ depende do dinamismo do professor em não deixá-los dormir / agitá-los/ enfim participam quando é possível mas alguns deles são muito apáticos/ cínicos e enfim/ às vezes vêm cansados e posto aqui sentados começam a sonegar e posto ali diz que passou todo dia a trabalhar mas a maior parte nas minhas turmas noto que nem todos são trabalhadores nem todos são alunos vinculados na função pública mas prontos/ só porque que alguns têm idade maior de dezoito anos por isso é que passaram para o período pós-laboral mas nem todos trabalham/ nem todos são funcionários

(42) I em termos de expectativas o que eles pretendem com o curso que frequentam?

(43) PM bom/ nem sempre eles mostram que tem motivação pelo curso que fazem porque alguns deles só vieram cair no curso que fazem por falta de vagas nos outros cursos e então alguns só estão por estar e alguns deles nem sabem quais são os objetivos e qual é o proveito que podem tirar do curso aqui estão a fazer/ alguns deles por exemplo do curso de estatística perguntam/ professor o curso de estatística nos habilita para quê? o que faremos? o que seremos depois de terminar o curso? isso significa que alguns deles não têm nenhuma informação sobre o curso que estão a fazer

(44) I em termos de facilidades e dificuldades/ tem se deparado com alguma facilidade ou dificuldade?

(45) PM sim muitas dificuldades/ às vezes os alunos não se aplicam/ não se dedicam/ são alunos que sei lá/ o material aplicado pelo professor hum/ no fim quando a gente cobra sobretudo nas avaliações você vê o aluno parece não tem explicação não se dedica não tem tempo de revisão nunca apresenta dúvidas a gente não sabe se estão mesmo interessados em aprender ou se vem obrigatoriamente/ mas é por ali/ a gente não sabe se os alunos vem mesmo para aprender ou não mas o resultados é o que se vê geralmente têm sido muito baixo/ geralmente abaixo de cinquenta por cento/ e agente vê a partir daí vê que os alunos estão aqui por estar nem todos querem aprender

(46) I achas que eles estão motivados ter um emprego uma profissão/ um certificado ou coisa semelhante a isso?

(47) PM isso sim/ quer dizer eles se muitos deles estão aqui é para melhorar sua situação futura em termos de emprego porque claro que os empregos vão solicitar certificado de habilitações e se eles não conseguirem essas habilitações não terão facilidade de conseguir rapidamente o emprego então muita gente está aqui não para aprender mais para conseguir um certificado para um dia poder encontrar um emprego/ mais facilmente

(48) I achas que estão aqui nesta escola por ser uma escola de prestígio ou por uma outra situação?

(49) PM bom/ que seja escola de prestígio não/ talvez porque as escolas do ensino médio a nível nacional têm sido muito procuradas por todos os alunos que terminam o primeiro ciclo então para dar continuidade onde houver vaga onde houver facilidades de continuar com a profissão acadêmica ali sim independentemente da vocação dessa instituição/ alguns vêm para aqui porque não encontram outra escola onde possam dar continuidade à sua formação acadêmica

(50) I sente-se globalmente satisfeito com as suas práticas de ensino/ de professor?

(51) PM eu gosto/ sinto-me satisfeito

(52) I poderia me falar dos aspetos mais positivos da sua prática de ensino?

(53) PM geralmente o professor quando desempenha a sua função os aspetos positivos é alegria que o indivíduo/ que o professor pode ter na aplicação da sua dedicação profissional/ em dar tudo aquilo que tem e deve dar e sobretudo o professor sente-se satisfeito quando vê resultados positivos avaliando e autoavaliando-se/ vendo resultados em número de alunos tanto em percentagens de alunos aprovados/ então é por aí

(54) I pode descrever-me uma aula que considera que foi de sucesso?

(55) PM são tantas

(56) I poderia me descrever uma que tenha lhe marcado?

(57) PM é muito difícil são várias aulas que o indivíduo sente que tenha alcançado os objetivos

(58) I poderia me falar das maiores facilidades/ dificuldades que observas nas suas aulas?

(59) PM muitas vezes o professor vai a sala de aulas e não encontra os alunos/ eles faltam tanto e isso reflete depois nos resultados quando o professor cobrar em atitude de avaliação vai vendo que os alunos que geralmente faltam têm aproveitamento completamente negativo/ e às vezes das coisas que tenho notado é que durante as aulas os alunos aparecem pouco sobre tudo os no pós-laboral/ uma turma com sessenta alunos/ setenta alunos/ durante as aulas aparecem quinze/ vinte/ trinta/ mas no dia da avaliação aparecem todos os que constam na lista/ isso é completamente negativo/ tem sido uma dor de cabeça

(60) I quais são as consequências que isso tem acarretado?

(61) PM as consequências são completamente negativas porque um aluno que não aparece nas aulas/ portanto não aprende/ aluno que só aparece no dia da avaliação o quê que ele traz como cabedal daquilo que tem aprendido/ se só aparece no dia da avaliação nada/ é impossível apresentar resultados positivos

(62) I têm planificado as suas aulas?

(63) PM sim mesmo hoje planifiquei/ gosto de planificar

(64) I e como tem feito essa planificação?

(65) PM como todas as disciplinas a planificação tem// a programação a lecionar tem tido lugar mensalmente/ geralmente ou pelo calendário vem afixado em que apresenta o mapa das reuniões pedagógicas onde todos os professores se encontram para planificar os conteúdos do mês/ e a partir daí cada professor planifica as suas aulas em particular mas os conteúdos programáticos são planificados em coordenação

(66) I tem se deparado com algumas dificuldades na planificação das suas aulas?

(67) PM não/ por ser uma disciplina que já leciono há bastante tempo tenho já as planificações/ apenas atualizo as datas e os métodos de ensino

(68) I o que pensa sobre os conteúdos que leciona?

(69) PM os conteúdos são bons/ os conteúdos são mesmo aqueles que são planificados pelo INIDE e/ uma vez ou outra acrescentamos algo para poder consolidar aquilo que os alunos não trazem/ adaptando ao curso e sobretudo porque o nosso curso é técnico-profissional e existe aqui aspetos que nós temos que criar para nos adequarmos ao curso que os alunos seguem

(70) I os alunos manifestam interesse pelos conteúdos?

(71) PM sim/ alguns deles manifestam/ mas há outros como eu disse sempre apáticos e é como se nada tivessem de apreender

(72) I tem aplicado as estratégias pedagógicas?

(73) PM sim tal como o próprio ensino exige/ a pedagogia exige planificação das aulas / plano de aulas/ enfim é necessário aplicar porque senão ficamos fora

(74) I parecem-lhe adequado as estratégias?

(75) PM bom algumas por causas dos cursos podem parecer inadequadas, mas o professor é que tem que construir/ o professor é tem que criar métodos e aplicar aquilo que é de o ensino geral aplicar para o ensino técnico-profissional

(76) I tem avaliado as suas aprendizagens?

(77) PM sim sempre que há resultados muito negativos ou uma percentagem muito baixa no aproveitamento dos alunos// é sempre bom o professor fazer uma auto avaliação/ para ver onde está o problema porque o problema pode estar também do lado do professor/ na maneira de perguntar porque às vezes a prova vem fácil mas as perguntas vêm de tal forma construídas que o aluno não vai ao encontro daquilo que o professor pretende então o professor tem que autoavaliar-se a partir dos resultados obtidos nas avaliações

(78) I os recursos que a escola disponibiliza são suficientes? os materiais/ a energia/ espaço de trabalho

(79) PM nós no pós-laboral geralmente/ a energia/ esse ano letivo ainda vá que não vá temos tido energia praticamente constantemente/ mas nos outros anos tem havido umas falhas que às vezes nos levam a não chegar ao fim dos programas anuais mesmo por falha de energia mas o resto do material está/ mas o resto do material há salas que tem duas lâmpadas e é uma sala grande enfim são outros constrangimentos/ agora/ as salas também tem dois tipo de quadro/ quadro a giz e quadro a marcador/ não havendo marcador acho que os marcadores também já deixaram de existir acho que é por causa da crise financeira/ então temos nos adaptados mesmo ao giz/ o material dos alunos/ nós para bem dizer/ nós língua portuguesa / os manuais/ os livros já não existem à venda e também os livros não vieram assim bem trabalhados porque encontramos varias lacunas/ muitos problemas nos manuais de língua portuguesa então nós próprios é que selecionamos os textos e tiramos as cópias para distribuir aos alunos para uniformizar o nosso material

(80) I os tempos letivos das suas disciplinas são adequados?

(81) PM são/ todas as línguas têm três tempos letivos tanto o inglês/ português e francês têm três tempos letivos/ portanto uma dupla e outra aula simples/ são adequados prontos é assim que está na constituição

(82) I quando encontra uma dificuldade nos alunos já que me falou de estratégia tem encontrado dificuldades de implementar?

(83) PM geralmente sempre que encontramos dificuldades nas nossas reuniões pedagógicas e em conjunto tentamos nos ajudar mutuamente para cada professor poder ultrapassar as dificuldades que possa encontrar

(84) I têm sido avaliadas essas estratégias?

(85) PM sim têm sido avaliadas para depois revermos como é que ficou depois da coleção ou depois da// implementação da medida

(86) I e quem avalia/ o professor ou convida alguém?

(87) PM faço avaliação em função do aproveitamento

(88) I pelo que acabou de me dizer parece que existe um trabalho colaborativo

(89) PM sim

(90) I e também acabou de me dizer que há reuniões pedagógicas/ são úteis para o seu trabalho?

(91) PM são uteis precisamente por causa dos conteúdos programáticos/ as reuniões pedagógicas nos ajudam a uniformizar os materiais/ nos ajudam a programar para depois fazer um trabalho conjunto/ importantes/ são úteis e muito úteis

(92) I pensa que deveria haver mais reuniões pedagógicas?

(93) PM acho que é suficiente porque uma vez por mês programa-se para todo o mês e no final do mês encontramos meios para rever aquilo que foi aplicado e na reunião seguinte então programamos novamente ou então reconduzimos a programação que não foi cumprida na reunião anterior

(94) I quem define as reuniões pedagógicas?

(95) PM as reuniões pedagógicas são definidas pela direção da escola

(96) I e quantas vezes reúnem durante o mês?

(97) PM durante o mês uma vez

(98) I nas reuniões pedagógicas também são discutidas as dificuldades dos alunos?

(99) PM sim/ cada professor apresenta as dificuldades de seus alunos e aquilo que for para / aquilo que a coordenação pode ajudar na dissipação deste ou na solução deste problema discute-se em conjunto e o professor leva daí uma solução para aplicar na sua sala ou na turma

(100) I quantos anos tem?

(101) PM tenho cinquenta e um anos de idade

(102) I o trabalho colaborativo ajuda na melhoria da qualidade de ensino?

(103) PM sim ajuda/ de que maneira/ porque trabalhar isolado não funciona/ trabalhar em conjunto é muito bom para que as pessoas possam é /enfim/ ganhar experiência a partir dos outros e levar a cabo a sua atividade

(104) I achas que vontade/ mudança de hábitos de trabalho/ espaço/ horário contribuem para a boa qualidade do trabalho colaborativo?

(105) PM mudanças de hábitos? as mudanças de hábitos dependem das circunstância e do momento e do lugar/ agora é verdade que cada aula é uma aula/ cada curso é um curso/ cada turma é uma turma é/ as mudanças são sempre necessárias porque a pessoa tem que se adaptar ao meio à turma à idade dos alunos enfim/ é por aí

(106) I como é que constrói os seus testes/ as suas provas/ como tem feito?

(107) PM as nossas provas como sempre é / língua portuguesa é um texto concebido/ o professor seleciona um texto e o texto vai depender da programação ultimamente feito/ se é um texto narrativo/ dramático/ poético/ consoante aquilo que o professor acabou de dar/ do material que precisa de avaliar e é selecionado um texto e vem perguntas de interpretação/ perguntas de gramática e

perguntas de múltipla escolha e vêm perguntas/ sei lá perguntas de desenvolvimento para ver qual é a ideia pessoal do aluno/ tudo isso

(108) I tem partilhado essas provas com outros colegas?

(109) PM sim

(110) I antes de aplicá-las?

(111) PM normalmente nas reuniões pedagógicas discutimos isso conversamos e colocamos várias formas/ propomos variadíssimas formas de avaliação e elaboração de uma prova para ver o lado mais fácil que os alunos consigam tirar maior proveito nessa avaliação

(112) I para além das provas quais são as outras metodologias que tem encontrado para avaliar os seus alunos?

(113) PM para além das provas escritas temos avaliações orais como por exemplo a leitura do texto/ algumas chamadas orais para ver se o aluno em jeito de revisão sobre as aula dada algumas chamadas orais na sala de aulas para ver se o aluno conseguiu apreender aquilo que foi material da aula anterior e ver o que o aluno ainda tem/ e havendo dificuldades então faz-se uma aula de revisão ou de consolidação para que se dissipem as possíveis dúvidas que possam existir

(114) I os alunos estudam na biblioteca na sala ou em outro lugar?

(115) PM aqui no IMEL não temos biblioteca/ existe uma biblioteca de nome mas material não tem nada/ livros não tem/ talvez as novas políticas da escola venham a apetrechar um dia mais/ os alunos não sabem se que existe uma biblioteca/ às noites nunca abriu/ durante o dia é possível que um professor tenha aberto e os alunos tenham afluír aquele lugar mas à noite não/ à noite não é possível falar da biblioteca

(116) I gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?

(117) PM bom acrescentando// só posso dizer que a instituição por tanto o IMEL é uma boa Instituição / e que tudo aquilo que se pode fazer desde que seja para o engrandecimento dos alunos ou aquilo que/ possa melhorar a formação académica dos alunos que se faça/ por exemplo a dias ouvi dizer que o próximo ano haverá abertura de um novo curso sobre as autarquias bom é um bom curso desde que melhor o sistema de ensino e que/ haja a possibilidade dos professores poderem aperfeiçoar a sua profissão que tudo seja feito e também que se melhor as condições de trabalho aqui na instituição/ mais material escola e mais material de apoio para os professores poderem exercer a sua atividade

(118) I muito obrigado mais uma vez por ter aceite o meu convite e participar este estudo

(119) PM sim senhor/ muito obrigado senhor professor

Professor I

N.º de intervenções: 01-122

Data da realização: 1 de outubro de 2018

Tempo 32:27

(01) I muito obrigado por ter aceitado meu convite em participar nesse estudo// gostaria que me falasse sobre a sua formação académica e profissional

(02) PI obrigado por esse momento/ dizer que relativamente a minha formação académica/ comecei a minha formação académica na província do Namibe/ fiz lá até a 12ª classe //e no ensino médio fiz o INE que atualmente é o curso de formação de professores/ a minha especialidade foi matemática e física mas com mais inclinação em matemática tanto mais que no ensino superior fiz matemática/ fiz nos ISCED unh/ isto é/ terminei o ensino superior em 2003/ a minha licenciatura aconteceu dois anos depois e// e depois fiz a formação de mestrado também no ISCED/ de 2011 a 2014/ e /e profissionalizei-me também aí/ no ensino superior também sou professor de matemática

(03) I ok então é mestre?

(04) PI exato hum

(05) I há quanto tempo é professor?

(06) PI eu comecei a dar aulas em 1996/ mas/ os três primeiros anos não dei matemática/ dei aulas de língua portuguesa/ depois passei a dar as disciplinas de matemática/ creio que estou a caminho de vinte e dois anos

(07) I desde sempre lecionou nesta escola?

(08) PI não/ não/ comecei a lecionar exatamente na província do Namibe / acho que trabalhei lá durante quatro anos

(09) I fale-me da sua experiência enquanto professor do ensino técnico-profissional

(10) PI a experiência é com muito desafio porque // nós lidamos com alunos de vários estratos sociais/ eu comecei a trabalhar aqui primeiro com alunos regular// e depois com alunos do período pós-laboral/ mas falando concretamente dos alunos regulares/ e// sentia-me mas a vontade e era mais desafiante porque nós vemos os alunos regular mais entusiasmados / mais vontade mais dedicação e sobretudo com alvos mais definidos e / são alunos que empenham-se mas/ são alunos que nós nós aprendemos muito com eles porque eles investigam // eles investigam/ e foram momentos desafiantes/ relativamente depois comecei a trabalhar no período pós-laboral/ em que encontramos alunos que vêm já cansados/ e // muito deles também sem motivação bem definida enfim/ então a experiência de trabalho é assim de altos e baixo por causa desses aspetos

(11) I o que te levou a lecionar nesta escola?

(12) PI unh de principio/ o primeiro aspeto/ quando vim para aqui com transferência que eu tinha/ a direção provincial da educação transferiu-me para aqui/ e/ apesar de que também me deu opção de escolha mas achei aqui talvez senti-me mais desafiante/ tanto mais que é o instituto do ensino técnico-profissional/ e a exigência seria maior/ mas foi pela direção provincial da educação que assim me encaminhou

(13) I leciona no período pós-laboral por escolha própria ou por indicação da direção da escola?

(14) PI de principio foi por escolha própria/ sobretudo quando estava a fazer já o 5.º ano do ISCED que era no período da manhã/ saíamos doze e trinta treze/ então tinha o período da tarde para descansar e a noite vir aqui trabalhar/ mas com o passar do tempo a necessidade de professor no período da noite começou a aumentar/ com as responsabilidades familiares tem que apoiar os meninos ir para escola o tempo que via para ficar mais a vontade para trabalhar foi o período da noite/ mas a principio foi por falta de professores sobretudo no período da noite

(15) I que unidades curriculares leciona aqui?

(16) PI unidades curriculares/ unh/ quando estamos a falar de unidades curriculares estamos a falar de disciplinas/ não é?

(17) I sim

(18) PI unhum matemática/ também já lecionei estatística/ creio que em 2006/ desde aí leciono mais matemática em diferentes classes

(19) I para além dessa escola trabalha em mais uma outra?

(20) PI sim sou colaborador no Colégio Sol/ também leciono a disciplina de matemática também já lecionei disciplina de geometria/

(21) I em sua opinião qual é a importância do ensino técnico-profissional para o país

(22) PI sobretudo nesta fase em que nós estamos a nos afirmar para o desenvolvimento do país/ e/ urge mesmo a necessidade de termos cursos técnicos mais direcionados/ e // creio eu que na perspetiva que consegui perceber o problema // melhor unh// para desenvolver o país precisamos de mais técnicos/ a experiência que nós temos de outros países como exemplo a vizinha Namíbia a formação que eles mais dão é na área profissional e / enfim / então são os curso profissionais na minha vertente são os que mais ajudam a desenvolver o país

(23) I acha importante haver os dois tipos de ensino/ ensino técnico-profissional e ensino secundário geral? / os PUNIVES

(24) PI hum / há importância/ como já disse o ensino técnico-profissional está mais direcionado para formação específica/ já o ensino geral como é mais abrangente e dá mais possibilidade de também de// permitir o aluno enfim/ ter uma ideia mais geral para depois uma especialização/ mas acho que há um bom casamento entre esses dois subsistemas de ensino

(25) I o que país ganha com o ensino técnico profissional?

(26) PI mais profissões e // mais profissões ou seja/ maior probabilidade de desemprego porque atualmente nós que viemos de um contexto de guerra em que muitos jovens não tiveram oportunidade de estudar/ enfim/ mas nesta fase em que o país está o mundo do emprego é mais fácil ir já com uma profissão

(27) I e o quê que o aluno ganham fazendo o ensino técnico-profissional?

(28) PI a profissão/ que lhe habilita e ajuda a entrar no mundo do trabalho

(29) I o que pensa sobre a sua profissão?

(30) PI é boa/ eu gosto/ porque é desafiadora/ porque nos exige cada vez mais investigar/ e enfim

(31) I desde sempre desejou ser professor?

(32) PI não/ mas acabei de gostar porque na altura em que fiz a faculdade/ do Namibe para aqui a única universidade que estava disponível aqui na região sul era o ISCED/ nem a faculdade de economia nem essas tantas/ privadas na altura nem se falava/ então aqui na região sul a única universidade ou seja/ o único ensino superior que havia era só o ISCED/ três anos depois é que reabriu a faculdade de economia/ enfim/ então não tive mais opção

(33) I qual é profissão que gostaria de ter?

(34) PI engenharia / desde sempre era meu sonho

(35) I sente-se motivado pela profissão que exerce?

(36) PI agora sim

(37) I e o que o motiva nessa profissão que exerce?

(38) PI são os tais desafios e é bom/ quando nós muitas das vezes deparamos com alunos que a pessoa sabe que esse passou pelas minhas mãos / e vemos alguns alunos que hoje estão a sobressair muito bem/ ocupando cargos de altas posições ao nível do país e a desempenhar bem o seu trabalho/ e nós nos sentimos felizes porque esses passaram também pelas nossas mãos e nós contribuimos para o processo deles de formação

(39) I o quê que não te motiva na profissão que exerce?

(40) PI creio que as condições sociais/ apesar que de um tempo para cá a tendência é de minimizar as condições sociais

(41) I pode dar um exemplo prático?

(42) PI nós estamos a lidar sempre com giz/ o giz é um produto tóxico/ estamos sujeitos a contrair várias doenças/ em contrapartida não temos um meio espécie de apoio/ não temos seguro de saúde/ nós precisamos ter seguro de saúde/ e // enfim transportes/ muitos de nós vivemos em locais distantes / e nós trabalhamos na calada da noite/ muitas das vezes se os transportes não estiverem em condições é uma dor de cabeça com esta cidade com o nível de criminalidade a aumentar/ então são essas condições sociais que muitas das vezes nos deixam mal

(43) I gostas de ser professor deste tipo de ensino?

(44) PI deste subsistema de ensino técnico-profissional?

(45) I sim

(46) sim sim

(47) I como te sentes nas disciplinas que lecionas?

(48) PI à vontade/

(49) I são as suas disciplinas preferidas?

(50) PI sim

(51) I achas que a sua formação é adequada às disciplinas que leciona?

(52) PI sim sim

(53) I estão ligadas com a sua formação inicial?

(54) PI sim todas elas

(55) I é o que disse já no princípio/ alunos/ fale um pouco dos alunos em termos do processo de ensino e aprendizagem/ como os descreves em termos de interesse?

(56) PI é um pouco complicado como eu dizia no principio comecei a trabalhar com os regulares / no período regular conseguimos dar conta de mais empenho por parte dos alunos talvez pelo facto de serem menor de idade/ ainda muito deles vão a escola por empurrão dos pais em fim mais conseguimos maior desempenho nos regulares e// o mesmo não acontece com os alunos do pós-laboral/ tem sido dor de cabeça mas também temos alunos com ideias já bem definidas com vontade de aprender cada vez mais/ são alunos que conversam e se empenham não olham simplesmente pelo certificado / porque nós vemos no período da noite é o aluno a vir a busca do certificado e alunos que se contentam com a media 10/ mas no ensino regular verificamos alunos que se empenham e lutam para ter melhores notas mas infelizmente no pós-laboral não acontece isso/ muitos deles vêm já cansados do serviço com responsabilidades familiares em fim em fim então não vejo muita motivação nos alunos do pós-laboral nos regulares sim/ os regulares estão mais motivados

(57) I como reagem nas aulas/ participam?

(58) PI temos alguns alunos do período da noite que também participam/ temos alunos que também se dedicam quando tem os seus objetivos sim/ mais contam-se

(59) I falam quando são chamados?

(59) PI sim

(60) I durante as aulas eles interagem?

(61) PI os que interagem são poucos/ os demais ficam como telespectadores/ mas depois/ vão se empenhar mais poucos/ contam-se os alunos que mais conversam / são sempre os mesmos que mais conversam nas aulas

(62) I fale-me um pouco sobre expectativas/o quê que eles buscam nestes cursos?

(63) PI há alunos que estão em cursos na minha opinião por imposição/ quando vieram para fazer a matrícula já não havia vaga nos que eles pretendiam na altura e foram obrigados a / muitos deles a fazerem cursos contra a vontade deles e nós conseguimos notar mesmo que não é o foco deles/ mas também temos alunos desde sempre/ talvez fizeram matrícula neste curso/ aquele curso/ sobretudo verificamos nos cursos de contabilidade e gestão são alunos com ideias já bem definidas/ mas há outros alunos dos cursos de administração pública e alguns alunos de estatísticas que estão aí só para estudar/

(64) I os seus alunos possuem preparação de base para os cursos que frequentam?

(65) PI olha/ preparação de base como tal não conseguimos notar porque a maior parte das cadeiras que nós lecionamos aqui no instituto médio de economia são da vertente económica/ então/ já no ensino de base até a 9.^a classe são cadeiras gerais/ não temos cadeiras direcionadas para a área de economia então os alunos pela primeira vez a partir da 10.^a classe encontram essas cadeiras/ então/ dizer que não tem preparação base mas é bem provável que os próximos alunos a entrar já terão base porque está a se dar a disciplina de no ensino de base/ o empreendedorismo/ talvez virão já com noções de economia enfim/ acho que terá já mais um pouco dessas base já com a literacia financeira creio que terão mais bases/ se não base como tal os nossos alunos não tem/ excetos as cadeiras do ensino geral no caso de matemática/ língua portuguesa/ que eles vêm já com mínimas bases/ nem tudo é novidade para eles mas as cadeiras da vertente económica para eles é tudo novidade

(66) I sentes que eles estão preparados para compreender os conteúdos que leciona?

(67) PI concretamente em matemática/ a matemática é uma ciência de continuidade/ e // a percepção da matemática começa desde as classes de base/ uma das dificuldades que nós vemos nos nossos alunos é a falta de algumas bases ou seja/ mal preparação no ensino de base/ e muitas das vezes isso tem sido o motivo// para o índice de negativa ou de insucesso na matemática/ é por falta de base

(68) I poderias me falar um pouco sobre as facilidades nas aprendizagens ou dificuldades que tem identificado nos teus alunos?

(69) PI como eu disse há pouco tempo as dificuldades que mais apresentam é// sobretudo aquelas questões do ensino de base mal tratadas porque há momentos que nós somos obrigados a parar o tema que nós estamos a tratar para pegarmos questões básicas que na nossa percepção não foram consolidadas no ensino de base/ mas também há alguns conteúdos que foram bem trabalhados no ensino de base

(70) I sente-se globalmente satisfeito com as suas práticas de ensino enquanto professor?

(71) PI globalmente satisfeito não porque // nosso desejo como professor é ver todos alunos bem/ sair-se bem/ sair-se bem não só na nota mais sair-se bem em termos de conhecimento// e então não me sinto totalmente satisfeito// porque consigo dar conta que muitos ainda precisavam de mais/ então não me sinto totalmente satisfeito

(72) I tem planificado suas aulas?

(73) PI sim/ isso é fundamental / porque em cada ano nós encontramos diferentes tipos de alunos e a planificação exige mesmo

(74) I como tem feito essa planificação?

(75) PI normalmente tenho/ faço planificação semanal/ em função dos conteúdos programados nas reuniões pedagógicas faço planificação semanal

(76) I tem se deparado com algumas dificuldades nas suas reuniões pedagógicas?

(77) PI a dificuldade tem a ver com a bibliografia/ porque nós não temos uma bibliografia tipicamente para o ensino técnico-profissional/ o que nós temos são apenas bibliografias que nós tentamos adaptar para o ensino técnico-profissional, mas bibliografia para o ensino técnico-profissional infelizmente não temos

(78) I e como tem procurado solucionar essas dificuldades?

(79) PI é naquilo pega-se conteúdo sobretudo do ensino geral e/ temos estado a adaptar e // hoje em dia com a internet buscamos alguns subsídios/ mas sobretudo é mais manual do ensino geral e alguns autores que tem estado a lançar sobretudo portugueses

(80) I em relação aos conteúdos/ os alunos manifestam interesse pelos conteúdos?

(81) PI os alunos dão impressão de que gostam de matéria/ a matéria que eles gostam é aquela que eles acham que é mais fácil até porque por eles se o ano letivo fosse toda aquela matéria seria boa

(81) I como tem feito avaliação das suas aulas?

(82) PI eu gosto de avaliar sobretudo o exercício que deixo para casa/ o exercício que eu deixo para casa tem sido motivo sempre no princípio das aulas recolho os cadernos dos alunos para valorizar

as matérias sobretudo nos alunos da noite/ os alunos da noite não gostam de fazer exercícios que o professor orienta então/ os exercícios da aula tem sido motivo de avaliação e não só/ momentos há que fizemos trabalhos em grupos/ fizemos chamadas escritas/ e as provas/ e também relativamente à presença o que nós verificamos no período da noite é muita ausência então a presença também tem sido motivo de avaliação

(82) I os recursos que a escola disponibiliza são adequados ou suficientes?

(83) PI suficientes não são/ temos sala tem mínimas condições/ material de apoio temos/ e às vezes temos suporte de material eletrónico/ há algumas aulas que nós temos dado sobretudo na questão de gráfico que nós utilizamos a projetor/ ahm mínimas condições/ mas também nas questões de sala nos deparamos com a pouca iluminação/ não está tão bom assim/ há fraca iluminação

(84) I os tempos letivos das suas disciplinas são adequados?

(85) PI adequados não/ faltam/ são poucos

(86) I gostarias de mais tempos

(87) PI sim porque matemática requer muita exercitação

(88) I e como tem feito para contornar essa situação?

(89) PI é sacrificar muitas das vezes alguns temas /e uma dificuldade que temos tido sempre ao longo do ano letivo é os conteúdos em matemática/ não conseguimos concluir porque o tempo que nós temos é insuficiente/ então tem sido um desafio/ se tivéssemos mais tempos seria melhor/ matemática quando mais se exercitar melhor

(90) I os professores trabalham uns comos outros aqui/ ou seja/ existe aqui trabalho colaborativo?

(91) PI sobretudo na disciplina de técnica de cálculo/ há momentos em que os professores que lecionam essas disciplina nos// perguntam ou seja interação connosco sobretudo em alguns aspeto que eles acham que os alunos precisam mais domínio para facilitar aquela compreensão/ temos tido normalmente é/ ahm essa colaboração/ verificamos mais na disciplina de técnica de cálculo e um pouco nas contabilidades

(92) I o que pensa sobre as reuniões pedagógicas?

(93) PI este ano como temos uma nova coordenação/ as reuniões pedagógicas tem sido mais desafiantes/ porque anteriormente as nossas reuniões pedagógicas eram simplesmente planificar o que vamos dar

(94) I como faziam isso?

(95) PI planificar o que vamos dar é na semana tal vamos ver a matéria que saia daqui até aqui

(96) I então só definiam os temas e mais nada?

(97) PI exato e acabou/ mas desde o segundo trimestre como temos uma nova coordenação perdemos mais tempos a ver questões metodológicas/ porque estamos a lutar para podermos passar ideias iguais/ comum aos alunos para não acontecer de que o professor está dando o seu conteúdo apoiando mais a bibliografia tal/ o professor tal apoia-se em outra bibliografia/ então havia uma pequena disparidade de conteúdos/ então nas reuniões pedagógicas perdemos mais tempo em ver as questões metodológicas e definirmos a bibliografia a utilizar

(98) I e essas reuniões pedagógicas são úteis?

(99) PI são úteis

(100) I tem ajudado no seu trabalho?

(101) PI muito

(102) I pensa que deveria haver mais reuniões pedagógicas?

(102) PI uma vez por mês está bom

(103) I para além dessas reuniões pedagógicas/ encontra com outros professores para discutir conteúdos?

(104) PI sim/ tanto mais que nós agora estabelecemos as coordenações de classes em que nós discutimos aspetos ligados mesmo àquela classe/ com professores destas classes/ nas reuniões pedagógicas nós temos uma visão geral / metodologia geral/ mas com as coordenações de classes aí temos discutido aspetos mais ligados com as classes

(105) I quem define as reuniões pedagógicas/ os coordenadores/ professores?

(106) PI a direção da escola

(107) I e essas reuniões pedagógicas são definidas no começo do ano no meio ou no fim?

(108) PI no começo do trimestre

(109) I e // o que pensa sobre as potencialidades do trabalho colaborativo na melhoria da qualidade de ensino?

(110) PI não percebi

(111) I será que o trabalho colaborativo melhora as práticas de ensino?

(112) PI sim/sim

(113) I na sua maneira de ver que condições devem estar presentes para que o trabalho colaborativo se possa realizar em condições?

(114) PI condições?

(115) I sim/ vontade/ mudança de hábito/ enfim?

(116) PI vontade

(117) I estamos quase a terminar/ quantos anos tens?

(118) PI trinta e nove anos

(119) I gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?

(120) PI não/ está tudo dito

(121) I muito obrigado mais uma vez por ter participado nesta entrevista e/ obrigado

(122) PI obrigado também

Professor K

N.º de intervenções: 01-122

Data da realização: 2 de outubro de 2018

Tempo: 26: 52

(01) I mais uma vez obrigado por ter aceitado o convite em participar neste estudo / desde já queria dizer que essa entrevista é confidencial/ mais uma vez obrigado pela disponibilidade em participar neste estudo

(02) PK sim

(03) I e assim podemos começar/ desde já gostaria que falasse sobre a sua formação académica e profissional

(04) PK obrigado eu pela entrevista/ respondendo a questão/ ahm/ começando pela formação académica/ ahm// começando pela formação de base/ fiz toda cá no Lubango// entretanto no período que nós designávamos primeiro nível/ desde a pré até a 4.^a classe/ depois transitamos para/ isso foi nos anos // oitenta e oito/ até mais ou menos nos anos noventa/ depois transitamos para a/ na altura designava-se primeiro nível 5.^a e 6.^a classe/ frequentamos este nível na escola 1.^o de Dezembro// quando transitamos para a 5.^a e 6.^a classe/ as grandes dificuldades que encontrei foram particularmente/ foram do ponto de vista de leitura/ matemática e língua portuguesa/ leitura interpretação e elaboração de exercícios de matemática/ acho que tem muito a ver com a escola em que em que fiz o ensino de base que não era/ era uma escola pública ao meu ver depois de ter passado por lá não criaram as bases suficientes para essas duas competências// leituras e exercícios de matemática/ depois passamos para outro nível/ designava-se ensino secundário/ não/ terceiro nível/ 7.^a 8.^a e 9.^a classes// aí já tinha outra perceção do ensino/ era mais dedicado/ de alguma maneira consegui superar aquelas questões de língua portuguesa e de matemática/ unh /depois disso no sistema vigente/ naquele período em Angola/ tínhamos que fazer o ensino médio/ e o ensino médio começava com a 9.^a classe// a 9.^a classe a 10 e 11.^a nós chamávamos de PUNIVEL/ então eu fiz o ensino médio no PUNIV numa missão católica dos padres/ não tinha noção que estava a ir para um seminário/ fui ao seminário e lá fiz uma formação/ no ramos de ciências sociais e religiosas// depois disto terminado este ciclo de formação/ é lá designado propedêutico/ a filosofia porque depois tinha que fazer três anos de formação filosófica na perspetiva de formação religiosa para padres/ fizemos/ é / transitamos para o seminário maior de filosofia/ foi em Benguela/ fiz o primeiro de filosofia / acompanhado com alguma dimensão religiosa/ catequese e o resto/ não terminei o ciclo fiz apenas um ano e interrompi// o que teve esse ciclo/ e voltei para o sistema vigente do estado/ e a integração foi já ao nível do ensino superior onde ingresso para os ISCED em 2007 no curso de linguística portuguesa/ fiz três anos de formação/ o plano curricular em 2010 troquei de plano curricular e fiquei três anos a preparar o trabalho da defesa de licenciatura/ portanto foram anos difíceis porque há muita dificuldades em encontrar/ houve dificuldades em encontrar tutores para acompanhar a defesa de trabalho/ para acompanhar a elaboração da monografia/ três anos depois conseguimos fazer a monografia defendemos o trabalho/ unh nesse período de 2013 que defendemos o trabalho de licenciatura/ andávamos na expectativa de fazer o mestrado em linguística/ enquanto isso não corresse em 2016 entendemos fazer o curso de direito na Universidade Mandume e Yandemufaya/ em 2016 primeiro ano/ segundo ano 2017 e no presente ano 2018 estamos a frequentar o terceiro ano do curso de direito mas tudo isso por falta de oportunidades a nível local para fazer o mestrado em linguística portuguesa/ portanto/ abriu-se agora um curso de mestrado em linguística Portuguesa do ISCED em colaboração com a universidade nova de Lisboa / e esse 2018 entendemos fazer esse mestrado/ estamos agora a fazer o curso de mestrado de linguística portuguesa/ na especialidade do ensino da língua portuguesa

(05) I há quanto tempo é professor?

(06) PK sou professor desde 2006

(07) I estamos a falar em?

(08) PK estamos a falar no município do Tombwa província do Namibe a lecionar a cadeira de língua portuguesa

(09) I começou pelo Tombwa depois veio parar no IMEL?

(10) PK depois do Tombwa transferi-me para o IMEL em 2010

(11) I então enquanto professor do ensino técnico-profissional lá se vão cerca de oito anos é isso?

(12) PK não mais de oito anos/ se tivemos que contar lá trabalhava no INE e o INE também é um ensino técnico-profissional de educação/ aqui é de economia/ aproximadamente doze anos no ensino técnico-profissional

(13) I para além do ensino técnico-profissional que trabalhas como professor trabalhas mais em outras Instituição?

(14) PK sim sim

(15) I ensino médio/ básico/ superior?

(16) PK trabalhei no ensino de base// durante dois anos 5ª e 6ª classe/ também trabalhei no ensino médio não profissional e agora trabalho ao nível do ensino superior

(17) I quais são as unidades curriculares que leciona aqui nesta escola?

(18) PK hum língua portuguesa e português técnico

(20) I e por que razão leciona estas cadeiras?

(21) PK bem língua portuguesa por ter a formação e a escola também atende para isso/ português técnico porque a disciplinas do curso no âmbito da formação técnico-profissional no IMEL que requerem habilidades para o perfil de saída dos estudantes sobretudo o curso de secretariado que tem que ter a componente linguística técnica para lidar com a futura profissão de secretário

(22) I há quanto tempo leciona no ensino pós-laboral?

(23) PK há 7 anos

(24) I foi parar no ensino pós-laboral por iniciativa própria ou por indicação da direção da escola?

(25) PK por indicação da direção da escola

(26) I já que vem a trabalhar há bastante tempo no ensino técnico-profissional fale um pouco sobre o que pensa sobre esse tipo de ensino?

(27) PK sim/ o ensino técnico-profissional na nossa instituição/ visa primeiro potenciar os futuros profissionais em matéria de economia/ isso é o que consta na grelha curricular enfim / todavia do ponto de vista prático e pela experiência que vamos tendo em docência mais ou menos sete ou oito anos notamos determinadas deficiências da componente técnica propriamente dita/ fica-se muito no plano teórico e não há a prática/ o tal ponto que se faz com o plano prático/ o que ao nosso ver cria certas deficiências aos alunos para responder do ponto de vista prático ao seu perfil de saída

(28) I acha que existe diferença entre o ensino técnico-profissional e o ensino secundário geral?

(29) PK não há/ temos as duas experiências/ já trabalhei como eu disse no ensino geral // em alguns colégios na 10ª 11ª/ 11ª e 12ª e trabalho no ensino técnico-profissional no IMEL e não costumamos a notar muita diferença sobretudo naquilo que é a nossa disciplina de ensino o português técnico/ tanto é que às vezes os estudantes colocam questões até que ponto existem diferença entre uma cadeira curricular no ensino geral e um currículo no ensino técnico-profissional

(30) I na sua opinião qual é a importância que o ensino técnico-profissional tem para o crescimento da economia do país

(31) PK do ponto de vista teórico é de extrema importância na medida em que poderá potencializar futuros quadros para responderem questões de natureza pragmática técnica que o país precisa de momento

(32) I o quê que os alunos ganham fazendo esses cursos?

(33) PK os alunos ganham uma competência expressivo fica/ ganham uma profissão/ para além de terem uma formação académica curricular/ à partida tenha uma profissão/ à partida/ teoricamente estão habilitados para desempenhar uma determinada profissão

(34) I achas que isso ajuda a exercer uma determinada profissão?

(35) PK no nosso contexto isso não vai dando resultados de que se esperava/ tanto é que há muitos estudantes que saem da nossa instituição do IMEL que do ponto de vista prático não conseguem efetivamente o enquadramento

(36) I o que pensa sobre sua profissão/ gosta de ser professor?

(37) PK eu acho uma excelente profissão na medida em que potencia/ dá asas para os homens voarem e eu gosto da profissão por isso

(38) I desde sempre desejou ser professor?

(39) PK para ser sincero não

(40) I gostarias de ter outra profissão?

(41) PK sim apesar de gostar da profissão de professor ainda às vezes paira a ideia de ter outra profissão

(42) I e se gostaria de ter outra profissão porque que está nesta profissão de professor?

(42) PK o contexto não nos deu outras oportunidades até ao momento e/ portanto, estamos a exercer a profissão de professor

(43) I sente-se motivado para a profissão?

(44) PK sim de alguma maneira

(45) I o que o motiva enquanto professor?

(46) PK essa interação/ essa troca de conhecimento/ cultura

(47) I há pouco tempo falou-me em ter outra profissão/ o que não o motiva na profissão que exerce?

(48) PK enquanto professor/ minha motivação tem que ver com a perspetiva de crescimento social/ o reconhecimento estadual

(49) **I** sente-se motivado pela disciplina que leciona?

(50) **PK** muito motivado

(51) **I** são suas disciplinas preferidas?

(52) **PK** são/ imaginemos a língua portuguesa/ tem que ver com uma componente cultural liga uma comunidade lusófona e não só/ português técnico é um pouco mais do âmbito profissional/ portanto isso de alguma maneira motiva-me

(53) **I** sente-se motivado para o ensino técnico-profissional

(54) **PK** sim sim

(55) **I** como disse gostas das disciplinas tem a ver com a tua formação?

(56) **PK** sim sim

(57) **I** poderia falar um pouco sobre seus alunos em termos de interesse/ como os descreves?

(58) **PK** no geral os alunos mostram algum interesse pelas aprendizagens/ mas têm tido determinadas dificuldades/ por se tratar de alunos que estudam no ensino pós-laboral e tem um regime regular de trabalho/ vêm para as aulas cansados e às vezes reflete isso na aprendizagem/ note-se que não haja muito interesse mas no fundo há algum interesse porque eles fazem algum sacrifício

(59) **I** como reagem durante as aulas?

(60) **PK** bem/ durante as aulas a reação é relativa// do grosso modo a participação não é a mais desejada

(61) **I** falam quando são chamados?

(62) **PK** é/ sim/ às vezes intervém mas de uma maneira muito pacata/ as intervenções não são muito ao nível do que o professor deseja

(63) **I** entre eles interagem?

(64) **PK** também há pouca interação

(65) **I** fale-me um pouco das expectativas e motivações/ o quê que pretendem com o curso?

(66) **PK** os alunos/ bem ao nosso ver os alunos pretendem/ mas é terminar um ciclo de formação/ mais do que propriamente adquirir competências para a áreas em que estão a formar/ parece que pretendem mais é ter/ é cumprir uma etapa de formação

(67) **I** achas que possuem uma preparação de base relativamente aos cursos que frequentam?

(68) **PK** relativamente não/ geralmente não

(69) **I** estão preparados para compreender os conteúdos que leciona?

(70) **PK** também não/ falta-lhes a formação de base vem para cá às vezes sem saber o motivo

(71) **I** podes-me falar das facilidades e dificuldades que têm identificado nos seus alunos?

(72) PK as facilidades tem que ver com o esforço que fazem/ as dificuldades são várias/ primeiro é que vêm para cá na maioria dos casos como alternativa/ não tem muita vocação para isso/ outra não tem uma formação de base para o ensino técnico-profissional/ desconhecem algumas das vezes as áreas às que se inscrevem/ outra tem que ver com as condições que a escola oferece insuficiência de laboratórios ou mesmo inexistência bibliotecas/

(INT) sente-se globalmente satisfeito com as suas práticas de ensino?

(73) PK não

(74) I relativamente às planificações das suas aulas sente-se satisfeito?

(75) PK também não/ não me sinto satisfeito

(76) I tens planificado suas aulas?

(77) PK sim sim

(78) I tem se deparado com algumas dificuldades?

(79) PK enormes dificuldades

(80) I de que tipo?

(81) PK é / dificuldades do ponto de vista de estruturação de conteúdos/ definição de objetivos/ estratégias de ensino/ também de// superação didática enquanto professor

(81) I como tem superado essas dificuldades?

(81) PK essa dificuldade tem sido superada do ponto de vista de auto / automatismo/ autodidatismo/ e agora com a formação de que vamos tendo ao nível do mestrado tem minimizado algumas dificuldades

(82) I em termos de conteúdos/ o que pensa sobre os conteúdos que leciona?

(83) PK em muitos os casos não são adaptáveis aos cursos

(84) I achas que os alunos manifestam interesse pelos conteúdos que leciona?

(84) PK não/não/ porque não há ligação entre a formação e os conteúdos/ a pessoa precisa de formação profissional e

(85) I achas que estão motivados para as aprendizagens?

(86) PK isso desmotiva de alguma maneira

(87) I tem encontrado algumas estratégias para superar essa situação?

(88) PK bem a estratégia também tem sido muito reduzida porque podemos até pensar em estratégias mas por vezes a escola não oferece condições para criarmos essas estratégias

(89) I na sua maneira de ver quais são as consequências que isso pode trazer para os próprios alunos e professores?

(90) PK as consequências de maior é que no fim do ciclo de formação os alunos não mostrem conhecimentos/ competências para aquilo que se deseja

- (91) **I** como faz a avaliação das aprendizagens?
- (92) **PK** a avaliação tem sido feita num sistema muito tradicional/ base de provas escritas/
- (93) **I** os recursos que a escola disponibiliza aos professores são suficientes?
- (93) **PK** insuficientes
- (94) **I** o material/ equipamento das salas/ energia/ achas que
- (95) **PK** não é muito bom/ nós trabalhamos no período pós-laboral e sentimos imensas dificuldades com energia com material didático enfim
- (96) **I** os tempos letivos das suas disciplinas são adequados?
- (97) **PK** penso que não/ precisamos de mais tempo para trabalhar nos conteúdos
- (98) **I** pessoalmente como tem procurado melhorar as suas práticas de ensino?
- (99) **PK** autodidatismo e consulta a diversas matérias
- (100) **I** existe trabalho colaborativo nesta escola?
- (101) **PK** pedagogicamente ainda é insuficiente
- (102) **I** o que pensa sobre as reuniões pedagógicas/ existe aqui?
- (103) **PK** sim há/ temos tido reuniões pedagógicas mas ao meu ver elas não incidem no foco daquilo que deveríamos ter
- (104) **I** tem sido útil para si?
- (105) **PK** para mim não
- (106) **I** tem ajudado no seu trabalho?
- (107) **PK** muito pouco
- (108) **I** pensa que deveria haver mais reuniões pedagógicas?
- (109) **PK** provavelmente sim/ mais reuniões pedagógicas/ mais com o enfoque em questões didáticas
- (110) **I** poderia me resumir como são realizadas as reuniões pedagógicas na sua escola?
- (111) **PK** de maneira muito resumida// elas são realizadas por coordenações/ as coordenações estão distribuídas por disciplinas/ os professores lecionam determinadas disciplinas reúnem-se e tratam dos conteúdos/ fazem uma espécie de síntese dos conteúdos lecionados e à base disso uma avaliação dos aspetos positivos e negativos daquilo que foi programado e depois parte-se para a planificação mais do ponto de vista temático do que do ponto de vista didático de estratégias didáticas fazem-se/ definem-se temas para serem projetados para as próximas aulas
- (112) **I** tem-se discutido ideias?
- (113) **PK** nessa perspetiva quase que não se discute ideias
- (114) **I** na sua opinião como deveriam ser realizadas essas reuniões?

(115) PK pensamos que o enfoque deveria ser muito mais na perspectiva didática de discussão/ perspectivas de abordagem de temáticas e de conteúdos em vez de simplesmente definimos metas e percursos para chegar ao cumprimento do programado

(116) I quem define os calendários para que o trabalho colaborativo aconteça

(117) PK os coordenadores sob orientação da direção pedagógica

(118) I gostaria de acrescentar mais alguma coisa sobre o foi dito?

(119) PK sim sim/ na maioria dos casos os alunos vem para que quando saem às vezes não refletem aquilo que são os objetivos da instituição do ministério/ quando à partida criou o ensino técnico-profissional/ é notório que quando os alunos não conseguem o enquadramento andam à deriva

(120) I quantos anos tens?

(121) P 34 anos de idade

(122) I terminamos/ muito obrigado mais uma vez por ter aceite o meu convite e ter participado neste estudo

(123) PK obrigado nós

Professor C

N.º de intervenções: 01-122

Data da realização: 3 de outubro de 2018

Tempo: 31:57

(01) I desde já queria agradecer-te pela disponibilidade/ e por ter aceite o meu convite em participar nesse estudo/ a informação que vai me prestar é confidencial/ será gravada e transcrita e seguidamente vamos destruir/ não precisamos de nome da pessoa que nós entrevistamos aqui/ poderemos conversar sobre suas práticas e sua relação com os alunos/ mais uma vez muito obrigado por teres aceite meu convite/ desde já gostaria que falasse um pouco sobre sua formação académica e profissional // pode falar-me sobre a sua formação académica e profissional?

(02) PC sim/ posso começar na minha formação inicial?

(03) I sim/ pode começar na sua formação de base

(04) PC eu fiz o ensino primário na escola Augusto Gangula/ o ensino médio fiz na anexa do IMEL/ que antes era salas do futuro/ salas de estudo do futuro que agora é Colégio São Filipe fiz o curso de contabilidade e gestão/ na faculdade estudei na Universidade Mandume e Ya ndemufayo faculdade de economia fiz o curso de gestão de empresa//

(05) I é licenciada em economia?

(06) PC sim sou na área de gestão de empresa

(07) I há quanto tempo é professora?

(08) PC sou professora há 10 anos/ mas comecei a trabalhar com as crianças/ ou seja/ no ensino primário/ trabalhei muito no ensino primário e este é o meu primeiro ano no IMEL/ colaborei em alguns colégios como professora de introdução a economia e OGE organização e gestão empresarial/

(09) I este é o primeiro ano a trabalhar aqui no IMEL e no período pós-laboral?

(10) PC sim é o primeiro

(11) I e quais são as unidades que leciona aqui?

(12) PC informática aplicada a contabilidade e gestão

(13) I já lecionou outras cadeiras nas escolas em que trabalhou?

(14) PC sim já/ introdução à Economia e OGE/ no ensino primário dei todas as disciplinas/ língua portuguesa matemática/ ciência da natureza história e geografia

(15) I o quê que o motivou para vir cá no IMEL?

(16) PC atendendo a minha especialidade e como não consegui emprego numa empresa que eu possa exercer o que eu aprendi/ aqui é uma oportunidade/ tendo em conta que eu fiz gestão de empresa nunca é demais e estou bem enquadrada em contabilidade e gestão

(17) I está no ramo certo

(18) PC sim

(19) I veio trabalhar no pós-laboral por iniciativa própria ou por indicação da direção da escola?

(20) PC por indicação da direção da escola não tive mesmo escolha/ assim que cheguei disseram que estavam a precisar de um professor de informática/ mas no período pós-laboral/ e como gosto de desafio é primeiro ano aceitei

(21) I o que pensa sobre o ensino técnico-profissional/ achas importante?

(22) PC é // é importante até porque para além/ de questões teóricas deveria ter mesmo prática/ indo para as empresas para poder ver como funciona a realidade porque tivemos muitas dificuldades no nosso tempo posso assim dizer porque víamos folha de salário lançamentos de contabilidade somente na sala e praticar é difícil/ se tivesse oportunidade de praticar mais ou seja enquadrar-se mesmo na realidade acredito que eles sairiam daqui mais preparados/ aptos para posteriormente estarem inseridos no mercado de trabalho

(23) I O quê que o país ganha com o ensino técnico-profissional em termos económicos?

(24) PC hum

(25) I será que o país ganha alguma coisa?

(26) PC ganha

(27) I o quê que ganha?

(28) PC ganha pessoal qualificado até porque se não formarem nesta área ninguém vai executar e / tendo em conta que também é uma oportunidade para cada um criar o seu negócio/ ele ganha

também aí criando mais emprego porque se eles criarem uma empresa automaticamente vai gerar mais emprego e é um benefício para o país

(29) I o quê que os alunos ganham frequentando o ensino técnico-profissional?

(30) PC é um benefício para eles também/ ganham experiência para além do emprego/ emprego este que é dado pode ser pelo estado como eles mesmo criarem as suas próprias empresas.

(31) I na sua opinião existe uma diferença entre o ensino técnico-profissional e o ensino geral secundário? O PUNIV por exemplo?

(32) PC existe

(33) I qual é a diferença?

(34) PC aqui eles praticam mais/ apesar de que não vão nas empresas não tem contactos direto com as empresas/ mas e pelo tempo também aqui são quatro anos e lá são três anos

(35) I será o ensino técnico-profissional ajuda a conseguir emprego aos alunos?

(36) PC sim ajuda

(37) I o pensa sobre a sua profissão/ gosta de ser professora?

(38) PC até gosto/ não vou pensar mais/ gosto/ é uma satisfação ver o estudante quando ele está mesmo bem preparado você consegue ver o que você diz por exemplo para esses adultos/ eles saem do serviço já stressados quando saem do serviço/ quando ficam motivados transmitem para o professor/ para as crianças melhor ainda se estiveres triste alegria deles contagia

(39) I desde sempre desejou ser professora?

(40) PC não

(41) I qual é a profissão que gostaria de ter?

(42) I desde sempre pensei em fazer contabilidade e gestão/ sempre gostei de número e fazer cálculos a princípio era para trabalhar onde pudesse exercer minha profissão onde pudesse fazer relatórios e aqui é mais um pouquinho superficial também faço relatório mais não com profundidade como se fosse numa empresa como banco ou administração

(43) I então porque tem essa profissão de professor?

(44) PC hum porque que sou professora?

(45) I sim

(46) PC foi a primeira oportunidade que apareceu/ mas depois comecei a criar gosto

(47) I o que mais te motiva nesta profissão enquanto professora?

(48) PC é ver a satisfação dos alunos em aprender/ saber que de forma positiva participei na vida de cada um/ no crescimento académico

(49) I como te sentes na disciplina que leciona?

(50) **PC** sinto-me bem/ a princípio quando vi informática eu disse uau/ hum/ mas depois não é bicho de sete cabeças e fiquei mais à vontade por ser informática aplicada a contabilidade e gestão que é minha especialidade/ é/ mais contabilidade e gestão do que a própria informática

(51) **I** são as suas disciplinas preferidas?

(52) **PC** não/ é economia e gestão/ aliás a gestão sempre fui boa/ gestão sempre fui boa

(53) **I** sente que tua formação é adequada para lecionar essa disciplina?

(54) **PC** sim

(55) **I** fale um pouco sobre seus alunos/ podes descrever em termos de interesse?

(56) **PC** poucos têm interesse principalmente o pós-laboral é complicado porque muito deles já tem responsabilidade e/ por ter responsabilidade é que eles deveriam apostar mais/ infelizmente não tem acontecido/ eles vêm já stressados do serviço de casa muitas das vezes com as dificuldades do dia-dia/ então muitos deles acabam mesmo por desistir

(57) **I** como reagem nas aulas/ participam?

(58) **PC** nem todos participam

(59) **I** falam quando são chamados?

(60) **PC** alguns falam / alguns mesmo quando não sendo chamados falam

(61) **I** entre eles conversam?

(62) **PC** sim conversam

(63) **I** e // relativamente às expectativas o que achas que eles pretendem com o curso que fazem?

(64) **PC** não tem interesse/ estão aqui talvez por obrigação/ uns já trabalham estão aqui para aperfeiçoar mais para poder exercer melhor a função deles no local de trabalho/ mas para os mais novos/ porque aqui também tem os de dezanove e vinte anos/ esses sim mostram interesse em aprender para posteriormente aplicar/ inclusive tenho uns que já tem uma empresa criada mas só no papel é apenas um projeto

(65) **I** possuem preparação de base para os cursos que frequentam?

(66) **PC** não/ porque eles saem do ensino geral direito para os cursos que pretendem

(67) **I** sente que estão reparados para os conteúdos que leciona?

(68) **PC** eles/ pelo menos os da 12^a/ porque eles já têm tudo // como posso dizer/ a questão a parte teórica tem tido aulas com outros professores também por exemplo a área de contabilidade tem OAE que a professora Heloísa leciona e eles aqui só dão a continuidade/ vão implementar ou associar a parte teoria a prática

(69) **I** e// das seguintes razões qual é que achas que está na base para sua motivação/ ter um emprego/ melhoria de salário/ desempenhar um cargo de chefia/ prosseguir com os estudos ou ter um certificado

(70) **PC** neste caso para mim ou para os alunos?

(71) **I** para os alunos

(72) **PC** primeiro estão motivado para aprender

(73) **I** achas que estão motivados para aprender?

(74) **PC** acho que estão motivados para ter um certificado/ o ideal seria o primeiro/ mas eles estão motivados para ter certificado e conseguir um emprego/ a ideia seria primeiro/ esqueci algo/ tenho um que diz o certificado e o emprego não contam muito o país está desorganizado se os que têm formação não têm emprego ele vai conseguir? fui aconselhando e com que se tem verificado atualmente já está mais motivado/ este é da 11^a classe

(75) **I** poderias me descrever as facilidades e dificuldades que eles apresentam nas aulas?

(76) **PC** não tem interação com os computadores em casa/ não praticam/ chegam aqui sem saber numa altura dessas não poderia haver isso/ mas nunca viu nunca tocou/ às vezes é complicado ainda poem saliva no dedo

(77) **I** tem verificado algumas facilidades?

(78) **PC** as facilidades são as questões teóricas/ quando passamos para o computador é um caso sério

(79) **I** sente-se satisfeita com as suas práticas de ensino?

(80) **PC** não tanto/ porque cada dia é um dia/ então/ nem sempre uma batalha nem todos os dias a pessoa vem motivada// motivada não diria cada aula é uma aula cada momento é um momento às vezes// sei lá/ cada dia mesmo é um dia então não tenho um parâmetro linear que a pessoa deve seguir que as coisas saem assim mas de certa forma pelo empenho deles e dedicação e também pelos resultados/ sinto-me satisfeita apenas pelos resultados

(81) **I** relativamente à planificação/ tens planificado suas aulas?

(82) **PC** sim tenho planificado

(83) **I** e como tem feito essa planificação?

(84) **PC** em tempo/ em tempo?

(85) **I** sim

(86) **PC** trimestral e diário/ antes de vir a sala de aula planifico até porque // quando se faz algo sem planificar não se verifica se os resultados foram realmente alcançados

(87) **I** tem se deparado com algumas dificuldades ao planificar as suas aulas?

(89) **PC** sim/ o material está desajustado/ às vezes é preciso procurar na internet porque o livro está desajustado e o programa é novo/ o aplicativo é novo/ e não se enquadra tal e qual como consta nos livros

(90) **I** os conteúdos que leciona são adaptáveis aos cursos e aos alunos?

(91) **PC** sim são adaptáveis

(92) **I** os alunos manifestam interesse pelos conteúdos que leciona?

(93) **PC** sim pelo menos manifestam/ quando se trata de informática eles gostam

(93) **I** achas que estão interessados pelas aprendizagens?

(94) PC sim isso estão/ pelo menos nas aulas em que imprimimos fatura bastava alguém imprimir fatura ele fica tão alegre ao ver uma fatura com seu nome e que ele mesmo tenha feito um mapa ou uma folha de salário incentiva também os outros que não conseguiram imprimir

(95) I como tem feito as suas avaliações?

(96) PC tenho feito uma avaliação diária/ isto é/ sempre que dou aulas venho ao encontro de cada um vejo o exercício se fez corretamente ou não / o interesse de cada um/ porque avaliar em um só dia é complicado/ cada dia é necessário avaliar para se saber como ele se saiu nesse dia/ assim consigo notar que da vez passada esteve melhor que desta vez o quê que aconteceu faço pergunta pelo menos assim já consigo// conhecer o estudante

(97) I os recursos que a escola disponibiliza a escola são adequados e suficientes?

(98) PC hum?

(99) I matéria/ equipamento das salas/ energia/ espaço de trabalho e outros?

(100) PC material?

(101) PC não temos projetor/ temos dificuldades/ porque é muito mais fácil quando eles conseguem ver no projetor e depois praticar devido o número elevado de estudante/ não temos livros/ temos poucos computadores considerando o número elevado de estudantes e também os computadores nem todos estão em condições/ uns não funcionam bem devem ser muito antigos não sei

(102) I os tempos letivos das suas disciplinas são adequados?

(103) PC sim são suficientes

(104) I são suficientes/ não precisa de mais tempos?

(105) PC eles têm dois /dois quatro tempos por semana

(106) I quando encontra dificuldades nos seus alunos como tem procurado superar?

(107) PC se encontrar problema?

(108) I sim/ se identificar um dos seus alunos com problema como tem procurado solucionar?

(109) PC trabalhar mais com ele/ aplicar mais exercícios para casa e outra coisa sempre que tiver que colocar uma questão chamo sempre por ele/ tenho se alguém que apanha sono/ dorme/ diz que tem problemas e eu / fico do lado dele

(110) I aqui nesta escola os professores trabalham uns com os outros/ ou seja/ existe trabalho colaborativo?

(111) PC existe

(112) I que tipo de trabalho colaborativo realizam aqui?

(113) PC entre coordenações quando alguém tem dificuldades procuram superar/ não em coordenações/ por exemplo/ eu leciono informática aplicada a gestão se tiver uma dificuldade na área de Informática/ consulto o professor de informática/ contabilidade consulto o professor de contabilidade/ gestão também o professor de gestão

(114) I o que pensa sobre as reuniões pedagógicas

(115) PC são benéficas dá para tirar as dúvidas e aprender mais

(116) PC ajudam no seu trabalho?

(117) I pensa que deveria haver mais reuniões pedagógicas?

(118) PC devia mesmo por causa da interação que há e troca de experiência

(119) I pensa que deveria haver outro tipo de reuniões entre professores das mesmas disciplinas para discutir fora das reuniões pedagógicas?

(120) PC desde que sejam as disciplinas que estão ligadas com as que você leciona/ mas as vezes aprender mais nunca é demais

(121) I tem partilhado com outros professores acerca dos problemas que tem encontrado nos seus alunos?

(122) PC sim/ nos conselhos de nota/ temos o conselho de nota em cada trimestre então cada um dá o seu relatório/ antes pensava que era apenas na minha aula/ mas a debilidade é em todas também

(123) I quem define as reuniões pedagógicas

(124) PC é a direção provincial

(125) I como é/ são feitas em termos de tempo

(126) PC quinzenal e mensalmente

(127) I e quando elabora os testes tem entrado em contato com outros professores da mesma cadeira?

(128) PC as provas parcelares/ as provas do professor não/ só o coordenador é que tem que retificar porque cada um sabe onde chegou e em função da matéria que cada deu ou lecionou para aplicar a prova/ mas antes o coordenador verifica

(129) I nesta escola há grupos que reúnem habitualmente para construir material/ fascículo?

(130) PC não sei

(131) I na vossa coordenação isso não acontece?

(132) PC na nossa não acontece/ fascículo nunca vi

(133) I o que pensa sobre as potencialidades do trabalho colaborativo na melhoria da qualidade das práticas de ensino?

(134) PC sim tem

(135) I na sua opinião onde reside potencialidade

(136) I como é que ajuda?

(137) PC ajuda ao professor a ter autoconfiança porque quando a pessoa não se limita unicamente na disciplina que leciona e conhece um pouco outros conhecimentos facilmente consegue enquadrar-se na sala de aulas/ dependentemente de qualquer questão que eles queiram

colocar/ por exemplo/ sou professora de informática aplicada a gestão/ às vezes colocam-me questões de matemática

(138) I que condições devem estar presentes para que o trabalho colaborativo se possa realizar com qualidade? vontade mudança de hábitos de trabalho/ espaço/ horário/ o que achas?

(139) PC vontade/ é preciso vontade e disponibilidade e o espaço também conta muito

(140) I estamos quase a terminar/ quantos anos tens?

(141) PC trinta e três anos

(142) I gostarias de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?

(143) PC gostaria de ter mais formação/ sendo o meu primeiro é bom sempre atualizar-se e isto sozinha não é possível e quando é feita por duas/ três pessoas a motivação é outra porque tem como interagir e as coisas que achas que são difíceis tornam-se mais fáceis e por parte dos alunos falta-lhe mesmo interesse/ há muitos que só querem ter nota/ quando você diz que isso vale nota ele se esforça mesmo e quando não vale ele não quer saber

(144) I muito obrigado por ter aceite o meu convite e por participar nesse estudo

(145) PC eu é quem agradeço por me escolher

(146) I obrigado

Anexo 5. Convenções utilizadas na transcrição das entrevistas

Comportamento verbal	Notação Utilizada
Questão	?
Silêncio	<SIL>
interrupção do outro	<INT>
Inaudível	<IND>
elementos verbais enfatizados	SUPERIOR
pausas breves	/
pausas longas	//
Sinal de que o interlocutor segue o discurso	uhm
Gagueja	ahm
Questiona	hum
Concorda	hm
refere entre aspas	“fácil”
nomes próprios (cidades, países, programas europeus, continentes)- letra maiúscula	Lubango
referência a anos	2003
Abreviaturas	EUCEN, ECIU, EUA, GRI, PALOP, SRE, UA

Anexo 6. PPT cedido pela direção da escola

INTRODUÇÃO

- Na época actual o Instituto Médio de Economia do Lubango além da estabilidade funcional, debatem-se com alguns problemas e enfrenta desafios complexos, provenientes das envolventes em que se inserem na comunidade escolar.
- O grau de interacção entre a instituição os pais e encarregados de educação, professores, estudantes e comunidades circundantes e empresas é salutar mas precisa-se melhorar alguns comportamentos que se manifestam a três níveis positivo, neutro e negativo. O nível positivo é caracterizado por aquilo que a instituição já faz bem, enquanto que o neutro são aspectos que se encontra-se em decisão tanto do ponto de vista humano, económico, socio-cultural e político.
-

- Já o negativo são aqueles aspectos que se fazem mal ou não se faz nada.
-

OBJECTIVOS GERAIS

- De um modo geral, objectivo do planeamento estratégico é mostrar o caminho para onde deve ir a instituição, traçar metas, ter uma missão, uma visão de futuro, identificando as fraquezas, as fortalezas, as oportunidades e ameaças vividas pela a instituição.
- Desenhar um plano de desenvolvimento da instituição a curto, médio e longo prazo.

OBJECTIVOS ESPECIFICOS

- Criar projectos de desenvolvimento por coordenações e áreas de trabalho.

- FICHA TÉCNICA

- Belinho Joaquim Alberto – Director
- Armindo Vaefeni Gabriel – Subdirector Pedagógico
- Paulino Vinevala Kayugwe – Subdirector Administrativo
- Aida Ndayamena Tchongolola – Chefe da Secretaria Administrativa
- Gabriel Bambi Chiwila – Chefe da Secretaria Pedagógica

- António Cossengue Maliti – Coordenador do Curso de Administração Pública
 - Fernando Alberto Domingos - Coordenador do Curso de Contabilidade e Gestão
 - António Paulo Cinco Reis – Coordenador do Curso de Informática
 - Ezequiel Cautita Chiwila – Coordenador do Curso de Estatística e Planeamento
 - João Aníbal Liúnda – Coordenador do Conselho Disciplinar
 - Gilungua Miguel – Coordenador do Gabinete de Circulo de Interesses
-
- Maria de Fátima Abreu Miguel – Coordenadora do curso de Gestão Hoteleira
 - Fátima Mariza da Costa Dias – Coordenadora do curso de Secretariado
 - Adélia Ester Margarida Chipongue – Coordenadora Psico-Pedagógico
 - Esperança Luamba - Coordenadora Psico-Pedagógico

HISTÓRIA E GEOGRAFIA DA INSTITUIÇÃO

- O Instituto Médio de Economia do Lubango, foi criado em 1978, ao abrigo do Despacho nº 14/78, de 18 de Março, do Gabinete da Sua Excelência Sr. Ministro da Educação, inserido no Diário da República nº65-I Série.
- Beneficiou de uma reabilitação em 2009 tendo sido reinaugurado em 15 de Novembro de 2010.
- Em consequência da reabilitação foi proposto um novo quadro orgânico que se adapta a nova realidade assim, em 2013 ao abrigo do decreto 133/2013, foi aprovado o novo quadro orgânico, no qual foram inseridos os gabinetes de Círculo de Interesses e o Psico-pedagógico .
- O IMELub é uma escola pública que lecciona a 7ª, 8ª e 9ª Classes (Curso Auxiliar de Contabilidade), a 10ª, 11ª, 12ª e 13ª Classes (Curso Médio-Técnico). Está unicamente vocacionada para formação técnico profissional para dar resposta as necessidades do país e a evolução tecnológica.

- A sua missão tem respaldo na Lei nº 13/01 de 31/12 e no decreto executivo nº 27/05 de 6/6/05, acolhe alunos provenientes das escolas do I Ciclo do Ensino Secundário do Município do Lubango, dos outros vários municípios da Província da Huíla e de outras províncias de Angola.
- A actual denominação não é a mesma que vigorou desde então. Ao longo dos tempos foi mudando de denominação em conformidade aos contextos sócio-históricos que marcaram a sociedade angolana.
- Assim, de início, isto é em 1978, a quando da sua fundação sob a Direcção de Francisco Amaral Jorge a escola era denominada Instituto Médio “Friederich Engels” e leccionava a 9ª, 10ª, 11ª e 12ª classes dos cursos de Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Ciências Físicas e Ciências Exactas. Esta denominação vigorou até ao advento da queda do comunismo. Face ao novo contexto político-social os países de orientação socialista mudaram radicalmente de ideologia política, o que se repercutiu em quase todas as esferas.

- Deste modo, em Angola houve várias mudanças inclusivamente na nomenclatura de instituições públicas assim, o Instituto Médio “Friedrich Engels” passa a chamar-se IMEL (Instituto Médio de Economia do Lubango), isto em 1994 sob a Direcção de Hernany Porcel Mendes Silva. Nessa altura deixam de existir alguns cursos e passam a existir unicamente Administração Pública (Apub), Contabilidade e Gestão (Congest), Estatística e Planeamento (Estplan), Ciências Sociais e Exactas.
- Por fim, ao abrigo da reforma educativa, na vigência de Jacinto Jamba, foram inseridos os curso de Informática de Gestão (Inforigest) e Secretariado (Secret) e proposta a sigla IMELUB (Instituto Médio de Economia do Lubango), para diferenciar-se do IMEL (Instituto Médio de Economia de Luanda), sendo institucionalizada em 2013 ao abrigo do decreto/133 na vigência de Belinho Joaquim Alberto.

- Desde a sua criação até a data presente a instituição foi dirigida por 7 directores:
 - Francisco Amaral Jorge (1978-1981)
 - Isabel Maria Amaral Jorge (1981-1991)
 - Francisco Pedro (1991-1994)
 - Hernany Porcel Mendes da Silva (1994-2000)
 - Franco Paulo Mendes (2000-2004)
 - Jacinto Jamba (2006-2010)
 - Belinho Joaquim Alberto (2011 a data presente)

- Durante o ano de 2005 a instituição foi orientada por uma Comissão de Gestão até ao mandato seguinte.
 - LOCALIZAÇÃO

- Localizado no município do Lubango é limitado pelos paralelos 14º e 56' Sul e meridianos 13º e 29' Leste. É confrontada a Norte pela rua da Môngua, a Sul com o terreno do CFM e Bairro A luta Continua, a Este com a rua de terra batida e a Oeste com a passagem de serventia e Bairro da Lage.

- Algumas estruturas circundantes são: A Escola 1º de Dezembro, posicionada em frente a Instituição, mais a baixo o Colégio “O Sol” e a Escola de Formação de Professores.

Caracterização da Escola

- A Instituição tem a forma geométrica de um quadrado e o terreno de um polígono regular. O espaço do terreno ocupado pela instituição tem uma área de 45.293 m² da parcela.
- Com 33 salas de aula, das quais 25 em pleno funcionamento com 36 carteiras em cada; 8 laboratórios
- (dos quais: 6 em funcionamento desde a sua instalação e 16 quartos de banho; sala de professores; sala de reuniões; refeitório;

- Biblioteca; Posto Médico; Cantina Escolar; 3 arrecadações 16 gabinetes e campo multiuso.

3	Participar em todos conselho pedagógico	Analisado o andamento da instituição e prover melhoria de trabalho	A ser convocado	No instituto médio de economia	Director Geral	Director Geral
4	Incentivar os melhores estudantes a aderirem ao IMELub	Colocar o IMELUB como a melhor escola com curso técnico profissional do II ciclo	2015 a 2017	No instituto médio de economia	Director Geral Director Pedagógico, Director Administrativo Coordenadores do curso e todos os professores	Director Geral
5	Aumentar a eficiência de comunicação	Comunicação dos diferentes níveis melhorada e mais célere	A partir de 2015	Em toda a coordenação do curso de Francês	Todos actores do processo de ensino	Todos actores do processo de ensino

