



Departamento de Sociologia e Políticas Públicas

Projetos juvenis e orientação escolar no ensino secundário

Vítor Hugo de Sousa Costa

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Sociologia

Orientador:

Professor Doutor José Luís Casanova, Professor Auxiliar
ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2016

Agradecimentos,

À minha mãe, ao meu pai, aos meus irmãos e a toda a família, a oportunidade que me deram de concretizar este objetivo. Sem o vosso apoio, não teria sido possível.

Ao meu orientador, Professor Doutor José Luís Casanova, pela disponibilidade constante, pelo incentivo e pelas palavras sábias com que ao longo deste percurso me presenteou.

Aos meus colegas da Licenciatura, pois eles são um dos pilares deste percurso.

À Professora Catarina Gomes, pela forma amiga e interessada com que me ouviu e aconselhou em relação a temas essenciais desta investigação.

Ao Professor Carlos Alberto Gomes, pela conversa esclarecedora e partilha de conhecimento, que me permitiu elucidar sobre questões da maior importância.

À Dra. Rosário Candeias e à Dra. Salomé Guerreiro, em particular, e a todo o SAS do ISCTE, pelo Humanismo e Profissionalismo com que desempenham o seu trabalho, que fez com que fosse possível realizar este percurso.

À Biblioteca do ISCTE, em particular à Doutora Maria João Amante, à Mestre Teresa Segurado e ao Dr. Daniel Ferreira, pela confiança depositada, bem como a todo(a)s colegas que ajudaram no desempenho das minhas tarefas, mas acima de tudo, e principalmente, pela forma como me acolheram.

À Direção da Escola Pública onde foi realizada esta investigação, pelo fantástico acolhimento, pelas condições oferecidas e pela confiança depositada.

A todo(a)s o(a)s Aluno(a)s, Professores e Psicólogo(a)s que participaram, pois sem eles, não teria sido possível realizar esta investigação.

Ao Marcos e ao Manel, que ausentes, estiveram sempre presentes.

Resumo

À partida para esta investigação, pretendia-se conhecer o papel da ação e da estrutura sociais, e a forma como estas se articulam, na construção dos projetos juvenis dos jovens do 12º ano, pelo que o principal objetivo passava por perceber se os projetos juvenis são construídos pelos jovens recorrendo ao seu *habitus* ou à sua reflexividade. Para concretizar tal objetivo, foi privilegiada uma metodologia de carácter intensivo que permite maior profundidade de observação do objeto. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas a Alunos, Professores e Psicólogos, para conhecer as suas crenças, atitudes e motivações. Após o tratamento destas entrevistas, através de uma análise de conteúdo, foi possível perceber que a maioria dos alunos, independentemente da via de ensino que frequentam, têm como aspiração a continuidade dos estudos no ensino terciário, mas apenas alguns estão devidamente informados dos requisitos para conseguir atingir esse objetivo. Informações essas recebidas principalmente no seio familiar, uma vez que não frequentam a orientação institucional. Por outro lado, pela forma como a oferta educativa está estruturada, praticamente impossibilita que os alunos dos Cursos Profissionais consigam concretizar os seus objetivos no que diz respeito ao prosseguimento de estudos no ensino terciário, uma vez que lhes cria obstáculos quase intransponíveis.

Palavras-chave: Sociologia da Educação; Orientação Escolar; Projetos Juvenis; Sucesso Escolar

Abstract

On departure for this research was intended to know the role of action and social structure, and the way they articulate in the construction of the youth projects of young people of the 12th year, so the main goal of this work is realize if the youth projects are built by young people using their *habitus* or its reflectivity. To achieve this goal, it was prime an intensive character methodology that allows greater depth of observation of the object. Semi-structured interviews were conducted with students, teachers and psychologists, to know their beliefs, attitudes and motivations. After treatment of these interviews, through content analysis it was revealed that most students regardless of teaching through attending, have the aspiration to continue their studies in tertiary education, but only a few are adequately informed of the requirements to be able to achieve this goal. This information received mainly in the family, since they do not attend institutional orientation. On the other hand, the way the educational offer is structured, almost prevents the students of Professional Courses able to achieve their objectives with regard to the continuation of studies in tertiary education, once it creates them almost insurmountable obstacles.

Key-words: Sociology of Education; School guidance; Youth projects; Education success

Índice Geral

Agradecimentos.....	ii
Resumo.....	iii
Índice de quadros	v
Índice de figuras	v
Glossário de siglas.....	vi
1. INTRODUÇÃO	1
2. CONTEXTUALIZAÇÃO	3
3. OBJETIVO E QUESTÕES DE PARTIDA	7
4. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	8
4.1 Conceito de <i>Habitus</i>	8
4.2 Conceito de Reflexividade	10
4.3 Sucesso Escolar.....	14
4.4 A Orientação Escolar	16
4.5 Projetos Juvenis.....	17
5. METODOLOGIA	19
5.1 A população	19
5.2 A amostra	20
5.3 A entrevista	20
5.4 A entrevista semiestruturada.....	21
5.5 As entrevistas aos participantes	21
6. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS DAS ENTREVISTAS	23
6.1 Análise Alunos.....	23
6.2 Análise Professores	28
6.3 Análise Psicólogos	30
6.4 Análise de questões dominantes e menos frequentes.....	33
6.5 Resposta às questões da investigação	34
7. CONCLUSÕES.....	35
Bibliografia	41
Anexos.....	I
CV	Error! Bookmark not defined.

Índice de quadros

Quadro 2.1 – Taxa retenção e desistência, por NUTS I e II (2000/01 e 2013/14)

Quadro 2.2 – Taxa de retenção e desistência, segundo a orientação curricular e o ano de escolaridade, por NUTS I e II (2013/14)

Quadro 5.5.1 – Operacionalização de conceitos

Quadro 5.5.2 – Análise Alunos CCH

Quadro 5.5.3 – Análise Alunos CP

Quadro 6.1.1 – Caracterização do Grupo Doméstico dos alunos

Quadro 6.1.2 – Frequência do SPO

Índice de figuras

Figura 2.1 - Percentagem de alunos jovens matriculados em vias profissionalizantes, no Continente (2000/01 a 2013/14)

Figura 2.2 - Distribuição dos matriculados (%) no ensino secundário regular e nos cursos profissionais, segundo a idade ideal de frequência e com desvio etário. Continente, 2013/2014

Figura 2.3 – Taxa de desemprego, (%), por nível de escolaridade mais elevado completo, em Portugal, entre 2004-2015

Figura 2.4 – Neet's por nível de educação, 2010

Figura 2.5 - Candidatos ao ensino terciário, em Portugal, em 2014/2015, por idade

Figura 5.5.1 – Modelo de análise

Glossário de siglas

ACCT – Aluno Curso Ciências e Tecnologia

ACLH – Aluno Curso Línguas e Humanidades

ACP – Aluno Curso Profissional

AML – Área Metropolitana de Lisboa

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

CCH – Curso Científico-Humanístico

CET – Cursos de Especialização Tecnológica

CIDEC – Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos

CP – Curso Profissional

CTeSP – Cursos Técnicos Superiores Profissionais

DGE – Direção-Geral da Educação

DGES – Direção-Geral do Ensino Superior

DGEEC/MEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DTEP - Diretor(a) de Turma da Escola Pública

Eurofound - Fundação Europeia para a Melhoria das Condições de Vida e de Trabalho

Eurostat - Gabinete de Estatísticas da União Europeia

INE – Instituto Nacional de Estatística

IOP – Instituto de Orientação Profissional

ISCED – International Standard Classification of Education

LH – Línguas e Humanidades

NEET - Not currently engaged in Employment, Education or Training

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PEP – Psicólogo(a) Escola Pública

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

TAGD – Técnico de Apoio à Gestão Desportiva

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

1. INTRODUÇÃO

Na sociedade atual a informação é sem dúvida fundamental para que os cidadãos possam ter acesso a um conjunto de recursos que lhes possibilite alcançar a forma de estar que ambicionam e para que se tornem cidadãos mais informados, participativos e críticos. Mas, tão ou mais importante que obter informação, é saber interpretá-la e desconstruí-la, daí que seja fundamental para as novas gerações, aceder a níveis de ensino cada vez mais longos, já que são confrontados como nunca, quer com um número ilimitado de informações no seu dia-a-dia, quer com o aumento dos requisitos académicos exigidos pelo mercado de trabalho. Desta forma, a sociedade, tende cada vez mais a valorizar aqueles que comprovem possuir esta capacidade de análise de informação, por norma através da que posse de títulos académicos, do que aqueles que não os possuem, sendo estes últimos, relegados para posições subalternas ou com menos prestígio, que não lhes permite que se realizem pessoalmente, nem que consigam aceder a recursos essenciais para as suas vidas. Apesar de nas últimas décadas, em Portugal, se ter registado um aumento do número de cidadãos com habilitações académicas ao nível do ensino terciário (neste trabalho foi adotada a designação, ensino terciário em detrimento da designação ensino superior, tal como classificação do ISCED (2011), utilizada pela OCDE (2015), por se considerar mais adequada e menos estigmatizante para quem não as possui), este número é ainda reduzido comparativamente com outros países da união europeia e do norte do mundo. Através do seu atual modelo de educação de duas vias, tal como no período ditatorial que os cidadãos viveram durante 41 anos (de 1933 a 1974), a escola, apresenta-se principalmente como fornecedora de mão-de-obra hierarquizada e não tanto, democrática e orientadora de cidadãos mais participativos, ativos e reflexivos, já que este mesmo modelo é assente na separação dos jovens em duas vias, que se apresentam, muitas vezes, não tanto como uma opção, mas mais como única possibilidade.

Um dos objetivos desta investigação, passa por perceber o papel da ação e da estrutura, e a forma como estas se articulam, na construção dos projetos juvenis, dos alunos do ensino secundário, uma vez que este é “um dos problemas fundamentais da sociologia” (Costa, 2007: 93), sendo que o principal objetivo passa por perceber se os projetos juvenis são construídos pelos jovens recorrendo ao seu *habitus* ou à sua reflexividade. Como tal, a questão de partida deste estudo pretende perceber em que consistem e como são construídos os projetos juvenis dos alunos do 12º ano, das vias, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais e qual o papel do SPO na construção dos mesmos.

Pretende-se com este estudo contribuir para o conhecimento desta realidade, através de uma abordagem que contempla novas perspetivas de análise sobre este objeto social, que são os projetos juvenis. Desta forma, no segundo capítulo elaborou-se a contextualização e problematização do trabalho, onde são analisados os contributos de vários autores que abordam conceitos relacionadas quer com a ação, quer com a estrutura, e que pareceram os mais indicados trazer para este estudo. Foram igualmente analisados

os principais estudos realizados na área do objeto de estudo para poder perceber, o estado do conhecimento e desconhecimento desta realidade.

O terceiro capítulo apresenta o objetivo e as questões de partida da investigação, formulados a partir da teoria e de preocupações resultantes da conclusão de vários estudos sobre o tema em análise. Algumas das preocupações dizem respeito ao número reduzido de cidadãos com o ensino terciário, à diferença entre candidatos e colocados no ensino terciário oriundos das duas principais vias de ensino em Portugal e à reduzida informação acerca do funcionamento do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), no ensino secundário.

No quarto capítulo figura o enquadramento teórico onde são analisados os conceitos operacionalizados nesta investigação e que pareceram os mais indicados na análise deste objeto. Os conceitos analisados para tentar conhecer esta realidade, são o *habitus* e a reflexividade, tendo sido igualmente analisado o sucesso escolar e a orientação escolar, que juntamente com uma análise à oferta educativa permitiu ajudar na compreensão da construção dos projetos juvenis.

No quinto capítulo, referente à metodologia utilizada, apresentam-se as principais razões por se ter recorrido ao método qualitativo. Uma destas razões prende-se com o fato de este permitir uma maior profundidade de observação do objeto em análise. Para tal, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, como forma de captar as crenças, atitudes e motivações dos participantes nesta investigação, no caso concreto, os Alunos, Professores e Psicólogos. Na definição da amostra recorreu-se a Métodos não probabilísticos. A amostra por conveniência, não permite a representatividade, fruto das limitações em termos de tempo e recursos que se dispunha para a realização deste estudo. Após a recolha dos dados, e no caso concreto dos Alunos, por ter sido aquele grupo de participantes que mais dados gerou, foi construída uma base de dados em SPSS (versão 22), e realizada uma análise de frequências que permitiu ter uma visão geral dos principais destaques. Após este procedimento, os dados de todos os participantes foram analisados com recurso a uma análise de conteúdo, que permitiu perceber o implícito dos discursos.

No sexto capítulo são apresentados e discutidos os principais resultados das entrevistas, que ajudam a melhor compreender o objeto de estudo. Uma primeira análise diz respeito à caracterização sociográfica dos participantes e uma segunda à discussão dos principais resultados obtidos. Ainda neste capítulo, são respondidas as questões da investigação, que ajudam no capítulo seguinte a responder à questão de partida desta investigação.

O sétimo e último capítulo dá conta das principais conclusões, onde se tecem considerações analíticas comparativamente a estudos anteriores, e se discutem os resultados gerais e suas ramificações. São apresentadas ainda, as limitações do estudo e sugeridas novas linhas de investigação.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO

Nos últimos Censos realizados em 2011, apurou-se que existiam em Portugal, cerca de 5% de analfabetos, 8,35% da população com 15 ou mais anos, sem qualquer nível de ensino, 59,12% com o ensino básico, 15,71% com o ensino secundário e 13,86% com o ensino terciário, pelo que se pode dizer que a sociedade portuguesa é caracterizada por ter baixos índices de habilitações. Esta percentagem é em parte explicada pelo atraso a que o país foi sujeito, por ter vivido décadas num regime ditatorial, que, como se sabe, é contra a elevação dos cidadãos. A exemplo de muitas das sociedades ocidentais, a sociedade portuguesa assenta o seu modelo de educação numa perspetiva funcionalista, onde a escola é vista acima de tudo como fornecedora de mão-de-obra. Esta ideia está associada à teoria do “capital humano”, que associa a produtividade a maiores ou menores habilitações literárias que os indivíduos possuem, convertendo essas mesmas habilitações, segundo Daniel Bell “no primeiro recurso das sociedades pós-industriais [passando a educação] a estar na base da estratificação social e do acesso ao poder” (Bell, 1974, citado por Ávila, 2008, p. 11). Contudo, a teoria do capital humano tende “a não considerar os fatores e as condições sociais que favorecem o acesso aos recursos educativos e também aos lugares profissionais” (Ávila, 2008: 21). Ainda assim, esta teoria apresenta-se como justa, considerando-se como meritocrática, supondo que pelo fato de ser pública e gratuita (na realidade é bastante cara), assegura a igualdade de oportunidades entre todos, o que não corresponde à verdade como se tem vindo a verificar pelas conclusões a que têm chegado os mais variados estudos sociológicos realizados em diversos países, ao longo de décadas.

Como é sabido, “torna-se claro que alguns dos principais fatores na base das atuais desigualdades sociais decorrem precisamente da posse, ou não, por parte dos indivíduos, dos recursos (em particular escolares) que possibilitam o acesso [aos lugares de topo da estrutura social]” (Ávila, 2008: 26), pelo que, há interesse em perceber alguns dos mecanismos que estão na base de possíveis desajustamentos que leva a que os jovens sintam dificuldades na construção de projetos e não raras vezes ao insucesso e abandono escolar.

No que diz respeito à oferta educativa, esta tem vindo a sofrer alterações, há várias décadas. Durante o período entre 1926 e 1974, os Portugueses viveram num regime ditatorial, sendo a educação nesse regime dividida em duas grandes vias. Uma, o ensino liceal, frequentado maioritariamente por alunos oriundos das classes com maiores rendimentos, era orientada para o prosseguimento de estudo no ensino terciário. Outro, o ensino “técnico”, frequentado principalmente pelos filhos das camadas populares, era dividido entre o Curso Comercial e o Curso Industrial, era um formato de ensino orientado para a rápida inserção no mercado de trabalho, como se na realidade, não se destinassem ambas as vias à inserção no mercado de trabalho. Em 1975, um ano após a instauração da Democracia, e como forma de colocar um ponto final à discriminação e reprodução social no ensino, dá-se a extinção do ensino técnico, uniformizando-se um curriculum único. Entre 1982 e 1983, a OCDE leva a cabo um “exame” à política

educativa portuguesa e “propõe a introdução de um ramo separado de ensino técnico ou profissional a ter início no 10º ano de escolaridade” (Teodoro, 1999 citado por Andrade e Ribeiro, 2015, em Vieira, 2015 p. 21). Em 1983, através do Despacho Normativo nº 194-A/83, de 21/10, passa a haver quatro tipos de cursos no ensino secundário, os Cursos Gerais (equivalente aos Cursos Científico-Humanísticos), os Cursos Técnico Profissionais, os Cursos Profissionais e os Cursos Complementares Liceais e Técnicos. Ao fazer esta distinção entre “«vias gerais» e «vias profissionalizantes», a Lei de Bases do Sistema Educativo alimenta a representação negativa em torno das «vias tecnológicas e profissionais», como se as vias gerais não fossem, elas próprias, profissionalizantes também” (Dionísio, 2007, citado por Vieira, 2007 p. 102). A partir de 2009 a escolaridade mínima obrigatória passou a ser de 12 anos de frequência ou quando o jovem atinja os 18 anos de idade. Através do Decreto-lei nº 139/2012 de 5 de Julho, alterado pelo Decreto-Lei nº 91/2013, de 10 de Julho, e pelo Decreto-Lei nº 176/2014, de 12 de Dezembro¹, a atual oferta formativa é composta pelas seguintes opções, Cursos Científico-Humanísticos, Cursos com Planos Próprios, Cursos Artísticos Especializados, Cursos Profissionais, Ensino Secundário na Modalidade de Ensino Recorrente e Cursos Vocacionais, sendo maioritariamente frequentados os Cursos Científico-Humanísticos e os Cursos Profissionais.

Tem-se verificado, em Portugal, uma profissionalização do ensino de forma acelerada, como se pode constatar pelos dados da DGEEC/MEC 2015 (Figura 2.1 do Anexo). Em 2000/01, o número de jovens matriculados em vias profissionalizantes era de 28,4%, e no ano letivo de 2013/14 de 44,8%, tal têm sido as orientações políticas na perspetiva de reimplementar este modelo de ensino no nosso país. Contudo, a adesão a estes cursos profissionalizantes, muitas vezes é vivida pelos jovens, “como um último recurso, não tanto como uma verdadeira escolha” (Guerreiro e Abrantes, 2004: 65). Nos Cursos Científico-Humanísticos, existe a opção de escolha entre quatro áreas, constituindo-se como “uma oferta educativa vocacionada para o prosseguimento dos estudos de nível superior” (DGE) e nos Cursos Profissionais, existem 39 áreas de formação na oferta pública, que ascende às 100 áreas considerando a oferta pública e privada, sendo estas caracterizados “por uma forte ligação ao mundo profissional” (ANQEP).

Em 2014/2015, segundo os dados, fornecidos pela DGES (2015)², relativo ao Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Terciário, do total de jovens que concorreu a este nível de ensino, 57,0% era do sexo feminino e 43,0% do sexo masculino. Um número mais elevado de mulheres em níveis de ensino mais longos tem sido uma tendência verificada desde há várias décadas. No que diz respeito à modalidade de ensino, dos jovens que concorreram em 2014/2015 ao ensino terciário, 85,0% era proveniente dos Cursos Científico-Humanísticos (apenas foram tidos em conta os cursos com os códigos, C60 a C64, pelo que este número aumentaria) e 3,79% da via Cursos Profissionais, os restantes candidatos

¹Andrade, Ana Bela e Ana Maria Ribeiro (2015), Itinerários formativos – Possibilidades e limites no ensino secundário em Vieira, Maria Manuel (Org) (2015), *O Futuro em aberto*, Lisboa, Editora Mundos Sociais

² DGES (2015). *Concurso Nacional de Acesso 2015 em números*. Consultado em Abril 25, 2016, DGES, estatísticas de acesso, site: <http://www.dges.mctes.pt/estatisticasacesso/2015/index.php>

frequentavam outras modalidades de ensino. Pelo que, relativamente ao prosseguimento dos estudos, facilmente se pode constatar que as vias de ensino efetivamente separam os jovens no que diz respeito ao prosseguimento de estudos.

Relativamente aos colocados no ensino terciário, em 2014/2015, segundo a DGES (2015), na primeira fase, 58,2% era do sexo feminino e 41,8% do sexo masculino, tendência idêntica registada na segunda e terceira fases do concurso de acesso. Dos colocados, 86,15% era oriundo dos Cursos Científico-Humanísticos (apenas foram tidos em conta os cursos com os códigos, C60 a C64, pelo que este número aumentaria), 3,4% dos Cursos Profissionais, os restantes de outras vias de ensino.

Segundo os dados do Estado da Educação de 2014 (Figura 2.2 do Anexo), no ano letivo de 2013/14, dos alunos do ensino secundário oriundos dos Cursos Profissionais, 24,6%, tinha a idade ideal de frequência, comparativamente com 70,2% dos alunos dos Cursos Científico-Humanísticos, o que é indicador da orientação de percursos. De referir ainda que dos alunos dos Cursos Profissionais, 20,6% tem três ou mais anos de atraso comparativamente com 3,0% dos alunos dos Cursos Científico-Humanísticos. Em termos de insucesso escolar, segundo os dados da DGEEC/MEC (Quadro 2.1 do Anexo), em 2000/01, em Portugal, a taxa de retenção e desistência era de 39,4%, comparativamente com 2013/14 que foi de 18,5%, podendo-se afirmar que tem sido feito um esforço considerável no sentido de reduzir este problema. Apesar de tudo, quando desagregados estes dados, no que diz respeito à taxa de retenção e desistência em 2013/2014 (Quadro 2.2 do Anexo), verifica-se que os números escondem uma outra realidade, podendo mesmo afirmar-se que estes têm sido varridos para baixo do tapete. Nos Cursos Científico-Humanísticos, o total da retenção e desistência escolar nos três anos do secundário, é de 21,1% e nos Cursos Tecnológicos e Profissionais é de 14,2%. Curiosamente os alunos que até ao secundário tiveram percursos mais marcados pela retenção invertem o sentido em relação aos jovens oriundos dos Cursos Científico-Humanísticos. Contudo, quando analisados os dados, relativos a cada curso, ao longo dos vários anos do ensino secundário, constatamos que nos Cursos Científico-Humanísticos, a taxa de retenção e desistência, no 10º ano é de 16,6%, no 11º de 12,8% e no 12º de 35,0% e nos Cursos Tecnológicos/Profissionais, no 10º ano é de 7,2%, no 11º de 4,9% e no 12º de 32,3%. Pode-se dizer que se encontra alinhado com a teoria de Bourdieu e Champagne (1992), uma vez que a escola exclui cada vez mais tarde, mantendo no seu interior, aqueles que exclui, relegando-os para os setores mais desvalorizados. Assim, se por um lado podemos dizer que em termos de retenção e abandono escolar no secundário, muito se tem feito, não é menos verdade, que muito falta fazer.

Nas sociedades modernas, ou pós modernas, apelidadas de sociedades do conhecimento, atribui-se uma importância cada vez maior à educação e ao conhecimento, ainda assim, como nos dão conta Guerreiro e Abrantes (2004), se por um lado há uma quantidade crescente de jovens que prossegue os estudos, outros, abandonam-nos com baixas qualificações, e muitos, “sobretudo provenientes de famílias com baixos níveis de escolaridade, lamentam a falta de informação acerca das vias a seguir” (Guerreiro e Abrantes, 2004: 60), o que não deixa de ser contrastante com uma sociedade de informação e de

conhecimento. Sobre a importância das habilitações no mercado de trabalho, e analisando a Taxa de desemprego por nível de escolaridade mais elevado completo, em Portugal, entre 2004-2015 (INE), (Figura 2.3 do Anexo), verifica-se um aumento significativo desta taxa ao longo dos anos, e é possível constatar que o número de desempregados com habilitações ao nível do ensino terciário, comparativamente com aqueles que não possuem essas habilitações, é claramente inferior, o que é ilustrativo da importância das habilitações no mercado de trabalho em Portugal.

A estas questões, há a juntar outro fenómeno que tem vindo a crescer, em Portugal, na Europa, e no mundo, e que diz respeito ao desemprego jovem. Nos finais dos anos de 1980, foi criado no Reino Unido, um conceito que tem o nome de NEET³. O indicador NEET corresponde à percentagem da população de um certo escalão etário e sexo, que não está a trabalhar ou envolvido em educação ou formação. Em Portugal, este indicador tem a denominação de geração Nem Nem (nem a trabalhar, nem a estudar). O relatório divulgado pelo Eurofound (2012)⁴, refere que de acordo com o Eurostat, em 2011, aproximadamente 14 milhões de jovens estavam excluídos do mercado de trabalho, da educação e da formação na Europa, sendo que, desses, 7,5 milhões tinha entre 15 e 24 anos e 6,5 milhões tinha entre os 25 e os 29 anos. Analisando a Figura 2.4 do anexo, retirada do relatório Eurofound (2012), Portugal apresenta menos de 10% de NEET com habilitações ao nível do ensino terciário, cerca de 20% com o ensino secundário e aproximadamente 70% com o ensino básico. Pode-se também verificar na totalidade dos países analisados, que é ao nível das habilitações do ensino terciário, que há menos jovens NEET, pelo que se conclui facilmente que quem possui este nível de habilitações tem uma probabilidade muito menor de vir a tornar-se um jovem NEET.

Relativamente aos efeitos do afastamento dos jovens do trabalho, da educação ou formação, o relatório do Eurofound (2012), indica que “passar tempo como NEET na juventude pode ter consequências e cicatrizes duradouras (OECD, 2010)” (Eurofound, 2012: 58). Indica ainda que estas cicatrizes podem ter efeitos negativos no trabalho e rendimento no futuro e consequências negativas para a saúde, podendo “levar a dificuldades nos relacionamentos, abuso de drogas e de substâncias, envolvimento em atividades criminosas e desligamento da vida e da sociedade” (Eurofound, 2012: 58). Uma das medidas apontadas por aquele relatório para superar este problema, vai no sentido de encorajar os jovens a permanecer na educação, até porque, analisando a Figura 2.5 do anexo, facilmente se percebe que são poucos, aqueles que voltam a candidatar-se ao ensino terciário com idade superior aos 23/24 anos.

Tendo em conta que o SPO pode ter um efeito preponderante na orientação escolar dos jovens e na construção dos seus projetos juvenis, é importante perceber, como funciona este Serviço no ensino secundário e, que influência tem na construção dos projetos dos jovens do ensino secundário.

³ Neet's – Not currently engaged in Employment, Education or Training

⁴ Eurofound, (2012), *NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*, Publications Office of the European Union, Luxembourg

3. OBJETIVO E QUESTÕES DE PARTIDA

Ainda que o número de cidadãos com habilitações ao nível do ensino terciário em Portugal tenha vindo a aumentar ao longo dos últimos anos, de fato, é ainda bastante reduzido. Analisando o número de candidatos e colocados no ensino terciário, percebe-se que existe uma diferença abismal entre aqueles que são oriundos dos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais, pelo que é importante perceber como funciona o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), visto este serviço ter a responsabilidade de auxiliar os alunos a encontrar a sua realização educativa e pessoal, devendo como tal constituir-se como um suporte aos jovens para que consigam alcançar os seus objetivos. Atualmente é muito reduzido o número de estudos que analisam a frequência do SPO por parte dos alunos do ensino secundário, uma vez que a maioria dos estudos existentes se centram no ensino básico, sendo que o que existem, dão conta de um número muito reduzido de alunos a frequentar este serviço, pelo que importa perceber o seu funcionamento no ensino secundário.

Esta investigação tem como principal objetivo perceber se os projetos juvenis são construídos pelos jovens recorrendo ao seu *habitus* ou à sua reflexividade.

A questão de partida desta investigação passa por perceber em que consistem e como são construídos os projetos juvenis dos alunos do 12º ano, das vias, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais e qual o papel do SPO na construção dos mesmos.

Assim, foram elaboradas as seguintes questões por forma a ajudar a responder à questão de partida:

Q1: Os alunos cujos pais têm um grau académico mais elevado têm percursos escolares menos marcados pela retenção escolar

Q2: Os alunos cujos pais têm um grau académico mais elevado optam, maioritariamente, pela via Cursos Científico-Humanísticos e nesses, pelos Cursos de Ciências e Tecnologia

Q3: Apenas os alunos dos Cursos Científico-Humanísticos pretendem prosseguir os estudos no ensino terciário

Q4: A oferta escolar não está construída de forma a promover a equidade de oportunidades no prosseguimento de estudos no ensino terciário

Q5: O SPO não tem qualquer papel na construção dos projetos juvenis para a maioria dos alunos

A resposta a estas questões bem como à questão de partida permitirá revelar à teoria social se os projetos juvenis são construídos pelos jovens tendo em conta o seu *habitus* ou a sua reflexividade. Permitirá igualmente, perceber como funciona o SPO no ensino secundário, uma vez que existem poucos estudos sobre o funcionamento deste serviço neste nível de ensino.

4. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Tendo em conta a divergência de teorias quanto ao papel da ação e da estrutura na vida das pessoas, e como não existe possibilidade, nem se tem intenção, de as analisar todas, opou-se por selecionar aquelas que parecem ser mais adequadas na análise do nosso objeto. Nessa medida, quer-se perceber se os projetos juvenis são construídos com base na ação dos indivíduos, informados, conscientes, calculistas, com recurso à reflexividade, ou se por outro lado, estas escolhas são realizadas tendo em conta o *habitus* e as condicionantes provocadas pela estrutura. Quer estas condicionantes digam respeito ao sistema de ensino e à forma como este está estruturado, quer seja pelas condições sociais de existência de cada um, e como estas condicionam fortemente essas escolhas. Assim, por um lado foram analisadas as teorias de vários autores que defendem que a ação dos indivíduos é essencialmente reflexiva e por outro, analisado o conceito de *habitus*, que defende que a ação é fortemente condicionada pela estrutura.

4.1 Conceito de *Habitus*

O conceito de *habitus* é certamente o principal conceito utilizado pelos autores que defendem que a estrutura condiciona a ação dos indivíduos, pelo que se quer perceber o seu papel na construção dos projetos juvenis.

O *habitus* é uma noção filosófica que remonta ao pensamento de Aristóteles e foi trabalhada ao longo dos tempos por vários outros autores. Um desses autores foi Pierre Bourdieu. Para percebermos melhor o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu (1981) e como ele se relaciona com a educação, propomos fazer um enquadramento do conceito, alicerçado no contributo dos autores clássicos da Sociologia.

De Marx (1974), reteve a ideia da divisão da sociedade em classes sociais, mais propriamente a questão entre dominados e dominantes, como constituinte da ordem social, contudo, Bourdieu, criticou a visão marxista por esta centrar a dominação, em exclusivo, através do poder económico. Assim, pese embora a importância dos fatores económicos na sociedade, Bourdieu (1981) considera que existem outros fatores que contribuem para explicar o mundo social, nomeadamente outras formas de capital, que são potenciadores de criar desigualdades, como são exemplo, o capital cultural, o social ou o simbólico. Para Weber (1922, 2005), o poder não se reduzia ao poder económico, o que o levou a distinguir entre poder económico e poder social. Procurou perceber de que forma a dominação era exercida pelos dominantes sobre os dominados e concluiu que a autoridade política se perpetua sem que se utilize necessariamente a coação. O que levou Weber (2005) a distinguir três tipos de dominação ou de legitimidade, a Racional-Legal, a Tradicional e a Carismática, e nesse sentido, Bourdieu procurou “determinar os mecanismos pelos quais os dominados aceitam a dominação, porque aderem a ela e se sentem solidários aos dominantes” (Sebim, Silva e Santos, 2011: 31. A sociologia de Durkheim (2004) define-se como o estudo dos fatos sociais, sendo que, “fato social é toda a maneira de fazer, fixada ou

não, que exerce sobre o indivíduo uma coerção externa” (Durkheim, 2004), como tal, Bourdieu procurou perceber de que forma a estrutura exerce coação sobre os indivíduos e como esse processo de desencadeia.

A Sociologia de Bourdieu (1981) pretende ultrapassar o dilema da oposição entre o subjetivismo e o objetivismo. Para Bourdieu (1981), a perspectiva subjetivista atribui, aos indivíduos, de forma excessiva, uma intencionalidade e uma consciência constante nas suas ações. Já a perspectiva objetivista, considera que o indivíduo está pré-determinado por estruturas externas a si, considerando que este não tem qualquer autonomia.

Em alternativa, Bourdieu (1992) propõe o conhecimento praxiológico que tem por objeto não apenas o “sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre estas estruturas objetivas e as disposições estruturadas pelas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las” (Bourdieu, 1992, citado por Sevim, Silva e Santos, 2011: 32:33), ou seja, o duplo processo, de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade.

Neste sentido, para Bourdieu (1983), os indivíduos, em função das suas condições objetivas na estrutura social, caracterizadas pela sua posição, incorporariam um sistema de disposições para agir, que é incorporado na forma de *habitus*, que segundo Bourdieu (1983), é:

“um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas” (Bourdieu, 1983, citado por Setton Jacintho, 2002: 62).

De acrescentar que para Bourdieu (2010), o *habitus* é “simultaneamente princípio gerador de práticas objetivamente classificáveis e sistema de classificação (...) dessas práticas. É na relação entre as duas capacidades que definem o *habitus*” (Bourdieu, 2010: 270). Segundo Bourdieu (2001), os grupos ou os agentes, distribuem-se nos *campos*, ou espaço social, “em função da sua posição (...) segundo os dois princípios de diferenciação que, nas sociedades mais avançadas (...) são (...) os mais eficientes, o capital económico e o capital cultural” (Bourdieu, 2001: 7), sendo que os agentes estão mais próximos nestas dimensões quanto mais tiverem em comum. Daqui decorre que, as famílias tendem a investir “tanto mais na educação escolar (...) quanto mais importante é o seu capital cultural e quanto maior é o peso relativo do seu capital cultural por comparação com o seu capital económico”, (Bourdieu, 2001: 21), o que é ilustrativo que para evoluir no sistema de ensino seja necessário acima de tudo, ser possuidor de um certo capital cultural que permita perceber o “sentido do jogo” e de capital económico que permita prosseguir esse mesmo “jogo”.

Apesar que, “*habitus* é também adaptação, ele realiza sem cessar um ajustamento ao mundo que só excepcionalmente assume a forma de uma conversação radical” (Bourdieu, 1983 citado por Setton Jacintho, 2002: 62). Desta forma, Bourdieu (1983) contraria os argumentos de vários autores, que o acusam de ser determinista, já que, para ele “o *habitus* não é destino (...) é um sistema de disposições aberto, que é incessantemente confrontado por experiências novas e, assim, incessantemente afetado por elas” (Bourdieu, 1992, citado por Setton Jacintho, 2002: 64). A exemplo disso, está o fato de o próprio Bourdieu se considerar como um “*trânsfuga*” de classe, já que conseguiu realizar uma mobilidade ascendente, partindo de uma posição social com origens no campesinato, chegando a ser um dos principais sociólogos mundiais. Contudo, para Bourdieu, na maioria das vezes, essa ascensão não sendo impossível de realizar, não deixa de se constituir como uma dificuldade quase hercúlea, já que ele considera que a estrutura e as condições sociais de existência exercem uma forte coação na capacidade de ação de indivíduos.

Pode-se dizer que “o ator da Sociologia da Educação de Bourdieu não é nem o indivíduo isolado, consciente, reflexivo, nem o sujeito determinado, mecanicamente submetido às condições objetivas em que ele age” (Nogueira e Nogueira, 2002: 20), tal como este último aparece muitas vezes em crítica por parte de vários autores, tais como Lahire (2001, 2005, 2011), Giddens (2000), Archer (2011), Mouzelis (2007) entre outros.

No que diz respeito à educação, Bourdieu (1964) dá conta que os alunos não são seres abstratos que competem entre si em condições iguais, mas sim atores sociais que trazem para a escola, uma bagagem social e cultural incorporada, que é mais ou menos valorizada na instituição escolar, que tende a cobrar desses mesmos alunos, acima de tudo, “os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura universal” (Bourdieu e Passeron, 1964 em Nogueira e Nogueira, 2002: 18:19), considerando que a escola tem um papel ativo na reprodução das desigualdades escolares e nos percursos educativos dos jovens.

4.2 Conceito de Reflexividade

O conceito de reflexividade está ligado a formulações teóricas que dizem respeito à discussão entre estrutura e agência, no sentido de tentar perceber as relações que se estabelecem entre indivíduo e sociedade. Esta discussão tem sido mantida por diversos autores que defendem que a padronização da vida social advém das escolhas racionais realizadas por indivíduos atuantes cognoscíveis, Pires (2007). Esta linha de pensamento tem tradição weberiana, para quem a ação dos indivíduos é “todo o comportamento humano [...] a que o sujeito ou sujeitos da ação *associam* um *sentido* subjetivo.” (Weber, 1922 em Pires, 2007: 17). Para muitos dos autores que defendem esta linha de pensamento, a estrutura, não pode ser vista como apenas constrangedora da ação dos indivíduos, mas sim, simultaneamente como constrangedora e capacitadora das condutas sociais.

Algumas das críticas feitas a esta teoria, apontam no sentido de afirmar que os indivíduos não agem sempre de forma racional nem calculista, nem que todas as ações são totalmente premeditadas. Outra crítica comum a esta abordagem teórica considera que não se tende a ter em conta a capacidade diferenciada dos indivíduos, no que diz respeito à posse e acesso a recursos e às suas condições sociais de origem. A decisão de analisar este conceito, partiu do interesse em perceber se o sucesso escolar dos jovens é alcançado com base na reflexividade dos alunos e suas famílias, e qual o seu papel na construção dos projetos juvenis.

Nesta abordagem não iremos apresentar as teorias dos autores como Lash (2000)¹, ou Beck (2000)¹, uma vez que não se enquadram na perspectiva de análise aqui abordada. Assim, iremos analisar as abordagens teóricas de autores como, Giddens (2000), Archer (2011) e Mouzelis (2007).

As estruturas em Giddens (2000) são consideradas regras e recursos, organizadas como propriedades dos sistemas sociais onde a estrutura existe sob a forma de propriedades estruturais. A estrutura é em Giddens (2000) um conjunto “de regras sociais que só têm efetividade porque existem incorporadas como conhecimento prático. Por isso define estrutura como a ordem virtual instanciada nas práticas sociais” (Pires, 2007:39). O sistema, para Giddens (2000), diz respeito às relações entre atores ou coletividades enquanto práticas sociais regulares, e a estruturação aparece como as “condições que regem a continuidade ou a transformação das estruturas, como a reprodução dos sistemas” (Giddens, 2000: 36), pelo que, o termo estruturação tem em Giddens, “dois sentidos: padronização da ação por via do acionamento da estrutura enquanto meio para agir e padronização do sistema social por via da ação estruturada que o reproduz” (Pires, 2007: 40). Por dualidade da estrutura, Giddens (2000), considera que “as propriedades estruturais dos sistemas sociais são simultaneamente o meio e o resultado das práticas que constituem esses mesmos sistemas” (Giddens, 2000: 43). Assim, estudar a estruturação do sistema social “corresponde a estudar os modos pelos quais esse mesmo sistema, por via da aplicação de regras e recursos generativos, e no contexto de resultados não intencionais, se produz e reproduz através da interação” (Giddens, 2000: 35), ou seja, implica a dualidade da estrutura, “o qual se encontra em relação com o caráter fundamentalmente recursivo da vida social e expressa a dependência mútua entre estrutura e agência” (Giddens, 2000: 42), e assim, considera que a estrutura é tanto facilitadora como coerciva, “pois parece não haver maneira de sustentar a “externalidade” dos fenómenos sociais em relação à atividade individual” (Giddens, 1989: 138), uma vez que “todos os seres humanos são agentes cognoscitivos. Isso significa que todos os atores sociais possuem um considerável conhecimento das condições e consequências dos que fazem em suas vidas quotidianas” (Giddens, 1989: 229), pois a rotina que sustenta as atividades sociais quotidianas permite algum grau de previsibilidade, garantindo a estabilidade social, ou seja, permite criar segurança ontológica, Giddens (1989).

¹ Beck, Ulrich, Anthony Giddens e Scott Lash (2000), *Modernização reflexiva: política, tradição e estética no mundo*, Oeiras, Celta Editora

Desta forma, Giddens (1989) dá conta de um indivíduo *talentoso*, possuidor de um conhecimento considerável acerca das regras e de uma capacidade de utilizar os recursos por forma a conseguir os seus objetivos, ainda que, na maioria das vezes, este ator, seja mais reproduzidor do que produtor, visto que a maior parte da conduta quotidiana dos atores não é diretamente motivada, e os motivos, apenas “tendem a ter uma influência direta na ação apenas em circunstâncias relativamente incomuns, situações que de algum modo, quebram a rotina” (Giddens, 1989: 5). Ou seja, este indivíduo de Giddens (1989) é livre para mudar as suas condições sociais de existência, visto ele ter à sua disposição todos os meios, talento, regras e recursos, para o fazer, deixando de certa forma de lado, as questões ligadas às condições sociais de existência que cada indivíduo possui e que mobiliza para a ação.

Através da sua teoria, Archer (2011), tem vindo a tentar resolver uma das questões da teoria social, que diz respeito a como interligar estrutura e agência, sem redução ou como ela designa, “conflação”. Pelo que, é “contra individualistas que reduzem a estrutura à agência (“conflação ascendente”) e estruturalistas que deduzem a agência da estrutura ou cultura (“conflação descendente”) (Archer, 2011 em Vandenberghe, 2013: 84:85), apesar de haver uma terceira conflação, a “conflação central, que é arreducionista, pois insiste na inseparabilidade entre as ‘partes’ e as ‘pessoas’” (Vandenberghe, 2013: 84), como é o caso, segundo ela, da teoria de Giddens (2000).

Considera que estrutura e agência não são “nem aspetos de uma mesma identidade (“dualidade”), nem diferentes momentos de um mesmo processo. Elas são, em vez disso, tipos diferentes de entidades emergentes e com graus distintos de complexidade” (Archer, 2011 em Vandenberghe, 2013: 85), que se pressupõem, mas que não se podem reduzir entre si, visto que:

“estrutura e agência operam diacronicamente ao longo de diferentes extensões de tempo por que: (i) a estrutura necessariamente pré-data a(s) ação(ões) que a(s) transforma(m) e (ii) a elaboração estrutural necessariamente pós-data essas ações”(Archer, 2011: 162).

Neste sentido, Archer (2011), considera que não se pode dizer que os atores produzem os sistemas socioculturais, já que estes lhes são preexistentes, e como tal, “através das suas ações eles reproduzem ou transformam esses mesmos sistemas que herdaram dos seus predecessores” (Archer, 2011 em Vandenberghe, 2013: 86), levando a dois tipos de elaboração estrutural. A morfoestática, que corresponde à reprodução estrutural e a morfogénese que corresponde à transformação estrutural.

Para Archer (2003), cada ser humano tem um domínio de privacidade mental que é um lugar ocupado onde a vida privada dos agentes sociais é vivida, tendo como principal atividade dentro dessa privacidade, a deliberação reflexiva. Através desta deliberação reflexiva, as pessoas exercem o seu poder como “fortes avaliadores” para definir onde elas estão em relação à realidade externa. E é dessa forma, que a nossa reflexividade, que segundo Archer (2003) é uma parcela da consciência humana, define as nossas identidades pessoais relativamente ao que são os nossos

motivos de preocupação para nós no mundo. A própria existência da sociedade depende do autoconhecimento dos seus indivíduos, e a menos que as pessoas tenham um conhecimento de si mesmas, no que diz respeito às suas crenças, desejos, sentimentos, avaliações e intenções, seriam incapazes de estar em condições de aceitar expectativas sociais que se apliquem a elas ou de personificar ativamente qualquer papel social, Archer (2003). Esta vida privada não é para Archer (2003), passível de se “ver para dentro”, mas sim um processo ativo em que *conversamos* continuamente com nós próprios, para definirmos o que acreditamos e o que desejamos e pretendemos fazer. Estas conversas internas são utilizadas como ferramenta para elucidar sobre a ação recíproca entre estrutura e agência, Archer, (2003).

Ou seja, para Archer (2003), é o poder pessoal que permite às pessoas, ser os autores dos seus próprios projetos na sociedade.

Para Mouzelis (2007), mesmo tendo Bourdieu defendido no seu esquema que o *habitus* não leva “automaticamente à prática e que pelo contrário, é flexível, “polissêmico e politético” (...) ao invés de determinar práticas estritamente, ele funciona como uma estrutura limitante dentro do qual um grande número de práticas pode ser produzido” (Mouzelis, 2007: 1), este, acusa o esquema de Bourdieu, de ser mecanicista e determinista, pouco diferente do de Parsons.

A primeira objeção à tese de Bourdieu, aponta no sentido que a fim de entender o papel da reflexividade num determinado campo, é necessário considerar além do disposicional e posicional, também se deve ter em conta a dimensão interativa dos jogos sociais jogados dentro dela, ou seja, é preciso ter em consideração as relações reais entre os atores, Mouzelis (2007).

Argumenta Mouzelis (2007), que em condições normais, o *habitus* vai no sentido de não implicar nem introspeção nem cálculo e que, só quando ocorrem crises, em alturas em que existem diferenças no ajuste entre disposições e posições, “é que a reflexividade e a estratégia racional entram em cena” (Mouzelis, 2007: 2), o que ele contesta, visto considerar que o cálculo racional e ou reflexivo não aparece apenas nas alturas de crise, mas também quando, há incongruências entre estruturas “disposicionais, posicionais e figuracionais; quando há contradições *intra-habitus*; quando as pessoas são reflexivas, independentemente de quão congruentes ou incongruentes as disposições são” (Mouzelis, 2007: 2), acusando Bourdieu de não ter em conta tipos de reflexividade do quotidiano que não estão ligados a situações de crise.

Segundo Mouzelis (2007), a noção de *habitus* de Bourdieu e a sua teoria da prática, “sub enfatiza os aspetos racionais, calculistas e reflexivos da ação humana (...) ele enfatiza mais as suas disposições e posições, e menos a dimensão interativa” (Mouzelis, 2007: 4), o que o leva a considerar que o conceito de *habitus*, “não pode dar conta especificamente de práticas sociais, a menos que as suas conexões sejam

mostradas não só posicional e institucional mas também como estruturas interativas e configuracionais” (Mouzelis, 2007: 4).

Para Mouzelis (2007), a reflexividade pode ser melhorada não apenas quando existem contradições entre disposições, posições e figurações, mas igualmente quando o indivíduo lida com conflitos intra-*habitus*. Ou quando por exemplo, a reflexividade esteja relacionada com a disposição especial de um ator que a adquiriu não em situação de crise, mas através de uma socialização específica.

Mouzelis (2007), afirma que a forma de superar “o funcionalismo/determinismo, que muitos críticos têm apontado, que caracteriza a Teoria da Prática de Bourdieu, é reestruturando o esquema da estrutura-disposição-prática (SDP)” (Mouzelis, 2007: 4), criando um esquema que em sua opinião ultrapassa esta questão, que passa pela distinção da fase inicial quando as estruturas sociais são internalizadas e uma outra, quando o sujeito portador de um *habitus* está num campo específico.

Concluindo, para Mouzelis (2007) não existe apenas reflexividade em momentos de incongruência ou crise, mas também quando as circunstâncias sociais ou um tipo particular de socialização favorece o desenvolvimento do que tem sido chamado de um “*habitus reflexivo*” (Sweetman, 2003, citado por Mouzelis, 2007: 5).

No global dos vários autores aqui apresentados, existe uma ideia subjacente entre eles. Os indivíduos são seres cognoscíveis que atuam com base no uso da sua reflexividade, e ao contrário da teoria de Bourdieu (1983, 2001, 2010), utilizam-na, não apenas em momentos de crise. De acrescentar que para, Giddens (2000), Archer (2011) e Mouzelis (2007), não se pode ver a estrutura apenas como constrangedora, já que ela é simultaneamente, capacitadora.

4.3 Sucesso Escolar

Nesta investigação, quer-se perceber se o sucesso escolar é alcançado tendo em conta o *habitus* ou a reflexividade dos alunos. Em Portugal, mas também a nível internacional, o sucesso escolar tem vindo a ser discutido e analisado, tornando-se um tema que tem merecido um destaque acentuado, quer a nível interno do sistema educativo, por parte de professores, alunos e suas famílias, quer a nível externo, ao nível da comunicação social e da agenda política. Apesar de ao nível externo, nem sempre com a profundidade desejada, tratando-se muitas vezes, de temas acessórios, como é o caso do mediatismo arrecadado pelos rankings escolares, que pouco ou nada de útil trouxe ao debate.

Segundo Benavente (1990), desde a segunda Guerra Mundial o insucesso escolar tem tomado várias perspetivas. A primeira grande perspetiva decorreu entre o final da Segunda Guerra até aos anos 1960, dizia respeito à teoria dos “dotes”, e estava “baseada em explicações psicológicas individuais” (Benavente, 1990: 716), ou seja, as causas do insucesso eram associadas a maiores ou menores capacidades dos alunos, aos seus dotes naturais e ao mérito. A segunda perspetiva apareceu entre os

finais de 1960 e o início dos anos de 1970, e assentava na ideia da “teoria do «handicap» sociocultural” (Benavente, 1990: 716), baseada em explicações sociológicas, onde o sucesso/insucesso aparecia associado à pertença social dos alunos e pela “maior ou menor bagagem cultural de que dispõem à entrada na escola” (Benavente, 1990: 716), refutando assim as explicações de causas psicológicas que havia até então, onde as crianças interiorizavam que “não davam” para a escola, logo, que não estariam em condições de aceder às profissões mais prestigiadas. A terceira perspetiva apareceu a partir dos anos 1970 e centrou a sua análise não em relação às relações escola/meio, mas sim, no interior da própria escola, na organização escolar e na interação professor e aluno, mostrando que o insucesso escolar muitas vezes é antecipado pelo professor em relação àqueles que não são os “alunos ideais”, levando a que estes tendam a corresponder às expetativas que sobre si recaem, Benavente (1990).

O conceito de sucesso escolar, considerado como importante para o desenvolvimento, bem-estar, e integração dos indivíduos na sociedade, é medido por dois indicadores, que são também dois conceitos. A retenção escolar e o abandono escolar, que aparecem de forma agregada nas estatísticas. Segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE), o conceito de Abandono Escolar, em vigor desde 2006, refere-se à “saída do sistema de ensino antes da conclusão da escolaridade obrigatória, dentro dos limites etários previstos na lei” (INE, 2016). No que diz respeito ao conceito de retenção escolar, que se encontra em vigência no INE, desde 1994, ele “consiste na manutenção do aluno abrangido pela escolaridade obrigatória, no ano letivo seguinte, no mesmo ano de escolaridade que frequenta, por razões de insucesso ou por ter ultrapassado o limite de faltas injustificadas” (INE, 2016). Ainda em relação ao conceito de retenção escolar, Brophy (2006) citado por Conboy *et al* (2013), indica que por “retenção entende-se a situação em que um aluno se mantém no mesmo nível de ensino durante um ano adicional, em vez de avançar para um nível superior juntamente com os respetivos pares da mesma idade” (Brophy, 2006, em Conboy *et al*, (2013): 10).

De referir que, no que diz respeito à retenção escolar, existem defensores e opositores desta medida. Do lado dos defensores, estes, “descrevem-na como uma ação corretiva válida que proporciona aos alunos a oportunidade de desenvolver a destreza necessária para o sucesso na matéria curricular mais exigente do ano escolar seguinte” (Conboy *et al*, 2013: 10), referindo que esta medida tem um caráter motivacional, pois o seu papel é o de transmitir “aos alunos as elevadas expetativas que a sociedade pretende manter” (Conboy *et al*, 2013: 10). Do lado dos opositores, tem sido apontado que “os alunos retidos não adquirem benefícios a nível de desempenho e podem sofrer prejuízos relativamente a variáveis socio afetivas, como autoestima, relações com os pares” (Conboy *et al*, 2013: 10).

Em estudo recente (2015)², e no âmbito das audições que decorreram no Conselho Nacional de Educação, foi recolhida a opinião de doze especialistas e representantes de diferentes serviços, associações e outros intervenientes no processo educativo. A retenção foi vista, por todas as entidades, como um problema. Sete em doze participantes afirmaram mesmo, existir uma cultura de retenção. Esta cultura de retenção foi justificada por oito em doze participantes, pelo possível impacto da avaliação

externa e quatro em doze devido à crença que nem todos conseguem. Conboy *et al* (2013) traçaram o perfil do jovem retido, composto maioritariamente por rapazes, de escolas públicas, os que vivem em localidades mais pequenas são retidos com maior frequência do que os alunos das cidades e os alunos mais desfavorecidos economicamente têm uma probabilidade de serem retidos cinco vezes superior, do que os alunos do nível socioeconómico mais alto, o que parece mostrar que existe, não uma, mas várias variáveis, que em simultâneo, contribuem para que os alunos fiquem retidos. Este estudo indica também que Portugal é um dos países da OCDE com maior retenção/abandono escolar.

4.4 A Orientação Escolar

O conceito de orientação escolar é central nesta investigação, pois permite perceber o tipo de apoio e influência recebidos pelos alunos, na construção dos seus projetos juvenis, quer este apoio seja familiar, quer seja institucional (SPO), serviço que tem como principal função, auxiliar os alunos na construção destes mesmos projetos.

A criação do Instituto de Orientação Profissional (IOP), em Portugal, em 1926, que à data, era dos mais sofisticados da Europa, segundo Vasconcelos citado por Cardoso (2014), em Estado da Educação 2014, constitui-se como trabalho pioneiro no acompanhamento e orientação vocacional das crianças, apesar de ter um carácter pontual e se focar, “na transição da escola para o mundo do trabalho (...) visava ajustar as pessoas a uma profissão” (Cardoso, 2014 em Estado da Educação 2014: 338). Nas palavras de Faria de Vasconcelos “A orientação profissional coloca o homem que convém na ocupação que convém realizando a máxima inglesa: *the right man in the right place*” (Vasconcelos citado por Cardoso em Estado da Educação 2014: 339) sendo possível perceber que esta orientação tem como objetivo único a separação de mão-de-obra e não a realização dos cidadãos. Mais tarde, Watts e Ferreira (1978) num relatório que elaboraram para a Unesco, apresentam duas propostas no sentido de organizar o sistema educativo, a “primeira refere que o sistema educativo não deve confrontar os alunos com escolhas vocacionais precoces (...) A segunda sugere que o sistema educativo deve facilitar a mobilidade entre as diferentes vias de estudos” (Watts e Ferreira Marques, 1978, citados por Cardoso, 2014 em Estado da Educação 2014: 340). Na realidade, estes objetivos não se encontram ainda concretizados.

Através da publicação do DL 190/913 foram instituídos os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), em Portugal.

² Ferreira, A.L., Félix, P., Perdigo, R. (2015), *Relatório técnico – Retenção escolar nos Ensinos Básico e Secundário*, Lisboa, Conselho Nacional de Educação (CNE)

³ Carita, Ana e Inês Peceguina (2011), *A orientação vocacional no Sistema Público de Ensino – Estudo de caso numa Escola com recursos diferenciados de formação*, Conselho Nacional de Educação (CNE)

Num estudo elaborado pelo CIDEDEC (2006), encomendado pela DGIDC, sobre a intervenção dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), resultou um relatório que possibilitou perceber a realidade deste serviço em Portugal, e nele se ficou a conhecer que exerciam funções SPO, a nível nacional, “506 psicólogos, 100 professores conselheiros de orientação e 34 técnicos de serviço social (...) a taxa de cobertura em função do número de escolas do país era de 15,5%, sendo 1845 o número de escolas abrangidas e de 10079 o número de não abrangidas” (Carita e Peceguina, 2011: 8). Facilmente se percebe com os números apresentados, que a oferta da Orientação Escolar em Portugal é claramente deficitária para dar resposta às necessidades do nosso sistema educativo. Há ainda a questão de os SPO serem “um espaço de intervenção laboral quase exclusivo para os licenciados em psicologia (...) um quase monopólio profissional”, (Gonçalves *et al*, (2013) em Veloso e Abrantes (Org), (2013) p. 149). Contudo, quando questionados os técnicos sobre futuras ações de reconfiguração dos SPO, com o intuito de introduzir melhorias, estes referiram que seria benéfico “a existência de equipas multidisciplinares (com técnicos de diferentes formações académicas) seria uma via importante para colmatar algumas lacunas face à multiplicidade de atividades alocadas aos SPO”, (Gonçalves *et al*, (2013) em Veloso e Abrantes (Org), (2013) p. 153).

No que diz respeito à frequência dos SPO, em estudo recente, foi indicado que “31,5% manifestaram que o tinham contactado” (Gonçalves *et al*, 2013 em Veloso e Abrantes (Org), (2013) p. 156), o que não pode ser confundido uma frequência de cariz regular. Outro estudo dá conta que esse número foi de “13%”, (Dionísio, 2015 em Vieira (Org) (2015), talvez pelo fato de os jovens apontarem como principais fatores para a não frequência, “o desinteresse, a falta de tempo, ou o aborrecimento das sessões” (Mateus, 2002: 134).

4.5 Projetos Juvenis

Durante o seu percurso educativo o jovem e a sua família têm de tomar várias decisões acerca deste mesmo percurso, na medida em que a variedade da oferta educativa assim os obriga. A variedade da oferta educativa no que diz respeito à escolha da via ou do curso a seguir, as diferenças entre escolas, os rankings escolares, tem criado nos indivíduos uma pressão cada vez maior, já que dada a variedade da oferta, lhes é atribuída toda a responsabilidade pelo resultado das suas escolhas e retirada qualquer responsabilidade ao sistema educativo e à sociedade.

Segundo Mateus (2002), o projeto “pode ser conceptualizado como a representação de objetivos ou desejos futuros que, partindo de um conjunto de experiências passadas, organiza e confere sentido às ações presentes e quotidianas” (Mateus, 2002: 118), remetendo a conceção dos projetos de futuro para um jogo de aspirações e expectativas que “se sustenta em grande medida no meio social de onde estes emergem” (Mateus, 2002: 121).

Deverá então ter-se em conta que os projetos resultam da confrontação das possibilidades de escolha à disposição e não sobre todas as possibilidades, pois o “jovem só poderá explorar aquelas sobre as quais tem conhecimento (...) já que os jovens de meios populares conhecem menos profissões prestigiadas, valorizam-nas menos e atribuem a si próprios menos competências para as desempenhar” (Huteau, 1992 em Mateus, 2002: 121).

A ideia de aspirações e expectativas defendida por Cunha (2012) diz-nos que através das aspirações os indivíduos idealizam os seus projetos e que as expectativas correspondem ao que realmente estes esperam conseguir alcançar, havendo necessidade de mobilizar esforços para tal e apesar de ser utilizado na projeção de futuro, reporta-se a experiências passadas, “pois é através das práticas vividas que o indivíduo constrói o que deseja para o seu futuro” (Cunha, 2012: 32).

Segundo Bourdieu (1998) os grupos sociais através das experiências de fracasso e de sucesso vão construindo o conhecimento prático do que pode ou não ser alcançado, dada a sua posição no espaço social, e o volume de capitais possuídos. Algumas estratégias de ação seriam mais seguras do que outras, e ao longo do tempo, num processo não deliberado, entre condições e investimentos de ação, aquelas mais viáveis seriam adotadas pelos grupos e incorporadas pelos sujeitos como *habitus*.

Desta forma, para Bourdieu (1998), as famílias tendem a investir “tanto mais na educação escolar (...) quanto mais importante é o seu capital cultural e quanto maior é o peso relativo do seu capital cultural por comparação com o seu capital económico”, (Bourdieu, 2001: 21), e conforme considerem se existem ou não probabilidades de sucesso por parte dos jovens.

Nogueira e Nogueira (2002) dão conta que Bourdieu (1998) distingue três conjuntos de disposições e estratégias de investimento escolar. O primeiro, composto pela classe baixa, pobre em capital económico e cultural, tenderia a investir pouco, visto ter a perceção que as hipóteses de sucesso são reduzidas, logo o risco muito alto. O segundo, composto pelas classes médias, tende a investir de forma avultada na educação dos filhos, uma vez que a possibilidade de sucesso é superior e também pelo fato de muitos serem oriundos da classe popular e terem ascendido às classes médias através da sua escolarização, mantendo agora a esperança de ascensão às elites. Por fim, as elites investiriam pesadamente na educação mas de uma forma mais descontrainda, já que o sucesso escolar é tido como natural e por estarem livres da luta pela mobilidade social.

5. METODOLOGIA

Os métodos e as técnicas utilizadas durante esta investigação foram escolhidos tendo em conta a estratégia que pareceu mais adequada para melhor conhecer o nosso objeto. Inicialmente foram realizadas leituras relacionadas quer com as teorias analisadas nesta investigação, quer com a metodologia utilizada, tal como das principais investigações e conclusões realizadas sobre o tema em estudo. Foram utilizadas fontes bibliográficas primárias, secundárias e terciárias como forma de complementar e documentar o mais possível este estudo, apresentando os principais conhecimentos que dizem respeito ao problema de investigação, mas acima de tudo, procurando identificar o que falta explorar sobre o tema. Recorreu-se também à recolha de dados secundários provenientes de relatórios e estatísticas, para melhor compreender a realidade analisada. A metodologia utilizada inclui análise documental e a recolha de dados secundários, mas privilegia o método qualitativo, de carácter intensivo por permitir uma maior profundidade de observação do objeto em análise. Foram realizadas 23 entrevistas semiestruturadas (guiões de entrevista em anexo), uma vez que não existe a ambição neste trabalho de uma generalização da informação recolhida. Na definição da amostra recorreu-se a métodos não probabilísticos, selecionando uma amostra por conveniência, logo, não representativa, dadas as limitações em termos de tempo e recursos. Após a coleta dos dados, estes foram analisados com recurso a uma análise de conteúdo, que permitisse perceber as motivações, atitudes e crenças dos participantes. A operacionalização do conceito de projetos juvenis (Figura 5.5.1 e Quadro 5.5.1 do anexo) foi realizada tendo em conta a articulação entre os conceitos de *habitus* e de reflexividade, e a análise ao sucesso escolar, à orientação escolar juntamente com uma pesquisa da oferta educativa. Pretende-se perceber se o sucesso escolar é atingido pelos alunos do ensino secundário, com base no seu *habitus* ou na sua reflexividade, e se com base nesse mesmo sucesso escolar, tendo em conta a orientação escolar (familiar e institucional) e a oferta educativa à disposição dos alunos, que projetos juvenis, estes constroem.

5.1 A população

A população estudada foi selecionada devido à elevada taxa de retenção/desistência dos alunos do 12º ano de escolaridade, daquela escola, nos últimos anos. Os participantes Alunos, Professores e um(a) Psicólogo(a) pertencem a uma das escolas da Área Metropolitana de Lisboa (AML), designada de Escola Pública. O(a)s outro(a)s Psicólogo(a)s pertencem a várias escolas, igualmente da AML, que apresentam taxas de retenção/desistência variadas. Foram entrevistados alunos das duas principais vias de ensino português, Cursos Profissionais e Cursos Científico-Humanísticos e destes últimos, dos Cursos de Ciências e Tecnologia e de Línguas e Humanidades. Não sendo possível entrevistar todos os alunos daquele ano de escolaridade, por falta de tempo e recursos, escolhemos uma amostra intencional que abarcasse uma diversidade de situações o mais relevante possível. Na seleção da amostra, contamos com a preciosa ajuda da Direção da escola, e do(a)s Diretor(a)s de Turma de cada uma das três turmas que

participou na investigação, com base em critérios que tinham sido inicialmente definidos, como por exemplo, a distribuição equitativa entre sexos, com e sem retenção escolar, entre outros critérios.

5.2 A amostra

Compõem a amostra, 16 alunos, metade do sexo feminino e metade do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 17 e os 22 anos de idade. Do total de alunos da amostra, 8 alunos frequentam a via Cursos Profissionais (Curso de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva) e 8 frequentam a via Cursos Científico-Humanísticos, sendo que 4 frequentam o Curso de Ciências e Tecnologia e 4 o Curso de Línguas e Humanidades. A amostra ficou constituída após uma saturação dos dados, que “significa que não [havia] dados novos a serem descobertos, para que o sociólogo [pudesse] desenvolver propriedades da categoria” (Flick, 1999: 66). A amostra é composta igualmente por 3 Professores, que são o(a)s Diretores de Turma destes alunos, e por 4 Psicólogo(a)s.

5.3 A entrevista

Nesta investigação, o principal meio de recolha de dados a que se recorreu, foi a entrevista, que segundo Fortin (2009), preenche geralmente três funções: “1) servir de método exploratório para examinar conceitos, relações entre as variáveis e conceber hipóteses; 2) servir de principal instrumento de medida de uma investigação; 3) servir de complemento a outros métodos” (Fortin, 2009: 245:246). A entrevista, ou a conversa em profundidade, possibilita ao investigador estabelecer com os participantes uma comunicação que permita quer a colheita de informações para ajudar a responder às questões de investigação, quer perceber as suas opiniões, atitudes, crenças e motivações. Foi utilizado um vocabulário simples nas entrevistas com os alunos, e nessas, bem como nas restantes, criado um ambiente empático entre entrevistador e participante, para que todos os participantes sentissem segurança para falar abertamente, uma vez que, antes de mais, a “entrevista é um encontro social e interpessoal, não é uma mera recolha de informações” (Cohen, 2007: 361). Foi definido o papel dos participantes e o que se esperava deles, para que a comunicação fluísse melhor, adotando-se uma escuta ativa, sem interrupções ao participante, apenas o encaminhando quando este se dispersasse do tema. A utilização da entrevista apresenta como fatores favoráveis, a flexibilidade da sua aplicação, a elevada taxa de respostas obtidas, pode ser aplicada a pessoas que não saibam ler, é favorável a captar informações profundas sobre os participantes e permite a sua gravação para que se realize um posterior tratamento dos dados. Como fatores desfavoráveis, o elevado custo, o tempo consumido na aplicação das entrevistas, requer preparação do entrevistador em como conduzir a entrevista e a influência exercida pelo entrevistador sobre o participante, entre outros.

5.4 A entrevista semiestruturada

De entre os vários tipos de entrevista utilizados nas Ciências Sociais, estruturada, não estruturada, semiestruturada, a que foi considerada como a mais adequada para utilizar neste trabalho, foi a entrevista semiestruturada, talvez a mais utilizada em investigação social. É considerada semiestruturada ou semidirigida, “no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas” (Quivy e Campenhoudt, 1998: 192). Neste tipo de entrevista o entrevistador tem liberdade de colocar as questões na ordem que pretender, permitindo que o participante fale o mais abertamente possível, esforçando-se “simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objetivos cada vez que o entrevistado deles se afastar” (Quivy e Campenhoudt, 1998: 192:193). Uma das principais vantagens da entrevista semiestruturada, diz respeito à profundidade dos dados recolhidos, dada a flexibilidade que o participante tem, por parte do entrevistador, em deixar transmitir o seu testemunho ao seu ritmo. Como desvantagens, a própria flexibilidade do método “pode intimidar aqueles que não consigam trabalhar com serenidade sem diretivas técnicas precisas. Inversamente, outros podem pensar que esta relativa flexibilidade os autoriza a conversarem de qualquer maneira com os interlocutores” (Quivy e Campenhoudt, 1998:194).

5.5 As entrevistas aos participantes

As entrevistas decorreram entre 28 de Abril e 14 de Junho de 2016. Foi realizado um pré teste que permitiu fazer algumas correções ao guião de entrevista. As entrevistas aos alunos e Professores foram realizadas na mesma sala, que foi disponibilizada pela Direção da escola, que se mostrou ao longo da investigação, totalmente cooperante e interessada. Durante as entrevistas, o entrevistador procurou reduzir potenciais focos de distração, e criou um ambiente favorável, para que os participantes se sentissem o mais à vontade possível e assim pudessem partilhar as suas atitudes, crenças e motivações. No início das entrevistas com os alunos, foi explicada a organização da entrevista/conversa, em que numa primeira fase seriam colocadas questões de caracterização sociográfica e numa segunda seriam convidados, através da colocação de perguntas abertas, a aprofundar o mais possível as suas respostas. Foi garantida aos participantes, a total confidencialidade das informações prestadas, pelo que foi solicitado a todos, a sua autorização para a gravação da entrevista em registo de áudio, bem como o consentimento informado, que no caso dos alunos, foi enviado aos seus encarregados de educação.

Nesta investigação, utilizou-se um guião de entrevista, que foi seguido, primeiro, para que no final de cada entrevista se tivesse perguntado o mesmo a todos os participantes e segundo, para que nenhuma questão deixasse de ser abordada. Contudo, durante a entrevista, foi permitido e incentivado, através de questões complementares, que os participantes aprofundassem as suas respostas, para perceber as suas ideias, motivações, crenças e atitudes.

Após cada entrevista, procedemos de imediato à sua completa transcrição. Posteriormente houve um tratamento da informação por forma a permitir uma análise de conteúdo, que é hoje, uma das técnicas mais comuns na investigação realizada pelas ciências sociais e humanas, após ter sido durante bastante tempo, “uma técnica predominantemente útil no estudo da comunicação social e da propaganda política e associada a objetivos programáticos e de intervenção” (Vala, 2014 em Silva e Pinto (Orgs.), 2014:101). Na realidade não existe um método de análise de conteúdo, mas vários, que tem sido apontado por uns investigadores como uma mais-valia, já que “oferece um campo de aplicação extremamente vasto” (Quivy e Campenhoudt, 1998:231), e por outros, tem sido alvo de críticas, por considerarem que alguns dos métodos têm uma aplicação reduzida.

Assim, na análise de cada entrevista foram destacadas as palavras, frases ou expressões mais significativas em cada resposta, tentando captar as motivações, crenças ou atitudes dos participantes, acerca de cada uma delas e construída uma tabela para cada grupo de entrevistados, os Alunos, os Professores e os Psicólogos.

Na análise das entrevistas com os alunos, foram construídas duas tabelas, uma por via de ensino (Quadros 5.5.1 e 5.5.2 do anexo), para permitir um adequado tratamento da informação, visto ter sido gerada uma grande quantidade de dados. Fato esse que levou a que fosse construída uma base de dados em SPSS (versão 22), e realizada uma análise de frequências que permitiu ter uma visão geral dos principais destaques resultantes das entrevistas com os alunos.

No final, foram ouvidas de novo as entrevistas para permitir por um lado confirmar os principais destaques e por outro perceber melhor o implícito em cada uma delas e assim ajudar a entender que forma os participantes estruturam o seu pensamento.

6. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS DAS ENTREVISTAS

Após análise dos dados, através do recurso a análise de conteúdo, apresentam-se de seguida os principais resultados obtidos nesta investigação. Uma primeira análise diz respeito à caracterização sociográfica dos participantes e uma segunda à discussão dos principais resultados obtidos.

6.1 Análise Alunos

Dos 16 alunos participantes, metade é do sexo feminino e a outra metade do sexo masculino. Têm idades compreendidas entre os 17 e os 22 anos. Metade dos alunos são oriundos dos Cursos Profissionais (Curso de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva) e a outra metade dos Cursos Científico-Humanísticos, divididos de igual forma, por Curso de Ciências e Tecnologia e Curso de Línguas e Humanidades.

Quadro nº 6.1.1 – Caracterização do Grupo Doméstico dos alunos

Caraterização do Grupo Doméstico dos alunos				
Entrevistado nº	Curso	Escolaridade do Grupo Doméstico		Classe Social do Grupo Doméstico
		Mãe	Pai	
1	CP	1º Ciclo	1º Ciclo	TIpl
2	CP	1º Ciclo	2º Ciclo	EDL
3	CP	Secundário	Secundário	TI
4	CP	3º Ciclo	1º Ciclo	TIpl
5	CP	3º Ciclo	3º Ciclo	EE
6	CP	Secundário	2º Ciclo	EE
7	CP	Secundário	2º Ciclo	EDL
8	CP	3º Ciclo	2º Ciclo	EE
9	CCH	Secundário	Secundário	EE
10	CCH	Secundário	Mestrado	EDL
11	CCH	3º Ciclo	3º Ciclo	EE
12	CCH	Licenciatura	1º Ciclo	TI
13	CCH	2º Ciclo	3º Ciclo	EE
14	CCH	Licenciatura	Secundário	PTE
15	CCH	Secundário	Secundário	EE
16	CCH	3º Ciclo	Licenciatura	PTE

Analisando o Quadro 6.1.1 que apresenta a caracterização do Grupo Doméstico dos jovens entrevistados, no que refere às habilitações literárias dos progenitores, verifica-se que predominam as habilitações ao nível do ensino básico, seguidas das do ensino secundário e por último as habilitações ao nível do ensino terciário. Existe tendência para uma aproximação entre as habilitações dos pais e das mães, mas ainda assim, as mães tendem a ter habilitações mais elevadas do que os pais. Verifica-se que os progenitores dos jovens dos Cursos Científico-Humanísticos possuem níveis de escolaridade mais elevados do que

os dos jovens dos Cursos Profissionais. No conjunto de alunos dos Cursos Científico-Humanísticos, são os progenitores dos alunos dos Cursos de Ciências e Tecnologias, ou seja, cursos com maior prestígio e maiores possibilidades de escolha futura no que diz respeito a cursos do ensino terciário, quem maiores habilitações literárias possuem comparativamente com os progenitores dos alunos dos Cursos de Línguas e Humanidades

No que diz respeito à classe social do Grupo Doméstico, recorreu-se à tipologia ACM (Almeida, Costa e Machado)¹ por esta ser mais compacta, e dar conta, “de maneira mais abrangente, das principais clivagens e articulações estruturais entre dimensões de análise de classes” (Machado *et al*, 2003: 52), permitindo operações de agregação ou desagregação classificatória além de prever unidades de análise ao nível individual e do grupo doméstico, Machado *et al* (2003).

Pode-se verificar a predominância de Grupos Domésticos pertencentes aos Empregados Executantes (EE), seguidos dos Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais (EDL), e em igual quantidade, os Grupos Domésticos, de Trabalhadores Independentes Pluriactivos (TIpl), os Trabalhadores Independentes (TI) e dos Profissionais Técnicos e de Enquadramento (PTE). É entre os alunos dos Cursos Profissionais que se encontram mais Grupos Domésticos EDL e entre os alunos dos Cursos Científico-Humanísticos, encontram-se mais Grupos Domésticos PTE.

Os agregados familiares dos jovens que frequentam os Cursos Profissionais tendem a ser superiores aos dos jovens que frequentam os Cursos Científico-Humanísticos, o que parece indicar uma estratégia destes últimos agregados no sentido de promover um investimento na sua mobilidade social.

Quando confrontados com as suas aspirações, mais concretamente com a questão, do que esperam estar a fazer no próximo ano, todos os jovens da via Científico-Humanísticos responderam que estariam a estudar, enquanto metade dos jovens da via Cursos Profissionais disseram que estariam a trabalhar e os restantes a estudar. No que diz respeito às suas expetativas, ou seja, ao que se veem a fazer em cinco anos, metade dos jovens da via Cursos Profissionais não sabe o que irá fazer e apenas dois referem que irão estar a trabalhar após o curso, enquanto os jovens da via Científico-Humanísticos maioritariamente referem ações ligadas ao prosseguimento dos estudos após a conclusão da Licenciatura, alinhando assim as suas aspirações e expetativas, ao contrário dos alunos dos Cursos Profissionais.

O grupo de pares dos jovens da via Científico-Humanísticos maioritariamente pretende seguir os estudos no ensino terciário ou já lá estão, enquanto da via Cursos Profissionais, apenas alguns, pretendem prosseguir os estudos. São alunos dos Cursos Científico-Humanísticos maioritariamente não tiveram qualquer retenção e, os dois jovens que já a vivenciaram ficaram retidos por uma vez. Os alunos dos

¹ Machado *et al* (2003) Classes sociais e estudantes universitários: Origens, oportunidades e orientações, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, pp. 45-80

dos Cursos Profissionais metade não tiveram qualquer retenção e, os restantes ficaram retidos, por uma, duas e cinco vezes.

Quando questionados se na sua opinião, os alunos dos Cursos Científico-Humanísticos e os alunos dos Cursos Profissionais têm as mesmas possibilidades de acesso ao ensino terciário, os jovens de ambas as vias de ensino, maioritariamente, responderam que os alunos não têm as mesmas possibilidades, pois os alunos dos Cursos Profissionais não estão tão bem preparados para a realização dos exames nacionais de acesso ao ensino terciário. Na opinião de alguns alunos dos Cursos Científico-Humanísticos, os colegas da outra via de ensino (CP) não têm capacidade para aceder ao ensino terciário, informação esta que lhes foi transmitida pelos Professores. Na ocupação de tempos livres, existem diferenças entre ambas as vias de ensino. Os alunos dos Cursos Profissionais tendem, maioritariamente, a ocupar os seus tempos livres com atividades ligadas ao estar em casa a ver filmes ou séries, a jogar no computador ou em consolas de jogos, fazer desporto e estar com os amigos. Os alunos dos Cursos Científico-Humanísticos ocupam o seu tempo livre com atividades mais ligadas com a leitura, o canto, a dança, passeios ao ar livre, cinema, museus, desporto de competição e estar com os amigos. A maioria dos alunos refere já ter feito pesquisas para se informar dos requisitos de acesso ao ensino terciário, mas apenas uma minoria revelou possuir essas informações. Maioritariamente os alunos apenas têm uma vaga ideia sobre o valor das propinas, e esse valor corresponde em média ao que se paga numa universidade privada, já que essa maioria interiorizou que não consegue entrar numa universidade pública e que assim, dificilmente os seus pais poderão suportar os custos inerentes à frequência desse nível de ensino, levando muitos a ponderar desistir.

Quando questionados se sentem que os professores puxam pelos alunos para que prossigam os estudos no ensino terciário, a maioria dos alunos de ambas as vias de ensino, refere que apenas alguns professores o fazem. A maioria dos alunos dos Cursos Profissionais afirma que, caso decidam ir para o ensino terciário os pais não os sabem informar sobre os requisitos necessários para prosseguimento de estudos, enquanto metade dos alunos dos Cursos Científico-Humanísticos dizem que os pais os sabem informar.

Quadro 6.1.2- Frequência do SPO

		Via de ensino	
		CCH	CP
Frequenta o SPO?	Sim	0	0
	Não	8	8

O Quadro 6.1.2 mostra que a totalidade dos participantes, quer dos Cursos Científico-Humanísticos quer dos Cursos Profissionais não frequenta ou frequentou os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) no ensino secundário.

Quando questionados se já teriam frequentado o SPO e que apoio teriam recebido, a maioria dos alunos diz ter tido contato com este serviço no 9º ano de escolaridade, e maioritariamente dizem ter realizado uma sessão, efetuando testes psicotécnicos, enquanto três alunos dos Cursos Científico-Humanísticos afirmam que tiveram várias sessões, onde realizaram vários testes. A maioria dos alunos dos Cursos Científico-Humanísticos afirma que a escolha do seu percurso escolar é realizada em conjunto com os progenitores, enquanto a maioria dos alunos dos Cursos Profissionais indica que a escolha do seu percurso é feita por eles próprios. Quando questionados sobre qual o seu projeto após o final do ano letivo, a maioria dos alunos quer da via Cursos Científico-Humanísticos (nesta via a totalidade dos alunos), quer da via Cursos Profissionais responderam que o seu projeto consistia em continuar os estudos no ensino terciário.

Nesta investigação foi possível identificar quatro tipologias de projetos juvenis. Os *Projetos Seguros*, os *Projetos Inseguros*, os *Projetos Inconformados* e os *Projetos Conformados*.

Os *Projetos Seguros* são compostos por alunos dos Cursos Científico-Humanísticos, maioritariamente do Curso de Ciências e Tecnologia, curso de maior prestígio do sistema de ensino e com mais opções de escolha no que diz respeito a cursos do ensino terciário e por um aluno dos Cursos Profissionais que vai estudar no estrangeiro. Estes alunos têm projetos sólidos, desenhados em conjunto com a sua família e estão informados sobre os requisitos necessários para aceder ao ensino terciário, do qual, não duvidam minimamente que consigam colocação, “*sempre quis ir para Ciências e Tecnologias se calhar também por influência em casa (...) tinha a influência da minha mãe e da minha irmã, que já tinham frequentado o curso*” (Aluno(a) Curso Ciências e Tecnologia (ACCT)). A maioria não teve nenhuma reprovação no seu percurso educativo, nenhum frequentou o SPO no secundário, todos eles têm entre quatro a cinco amigos mais chegados que querem seguir os estudos no ensino terciário ou que já lá estão. São oriundos dos Grupos Domésticos, dois EE, um EDL, dois PTE, e um TI, sendo que a maioria pesquisa com regularidade, requisitos necessários para acesso ao ensino terciário, “*Pesquisei, com uma mistura de pesquisa com conselhos e assim, da minha mãe e da minha irmã, também de ex. alunos ou de amigos meus que já estão na faculdade e também me informam, mas se não fosse por parte da minha família ou de amigos, a escola não providência a informação necessária para saber sobre isso*” (ACCT). Maioritariamente os progenitores destes alunos possuem habilitações ao nível do 12º ou do ensino terciário.

Compõem os *Projetos Inseguros* jovens dos Cursos Científico-Humanísticos, maioritariamente do Curso de Línguas e Humanidades, curso com menos opções de escolha no ensino terciário comparativamente ao Curso de Ciências e Tecnologia, “*eu escolhi Humanidades primeiro porque não gosto de Matemática (...) existem algumas profissões que eu sei que precisaria de ir para Ciências,*” (Aluno(a) Curso Línguas e Humanidades (ACLH)), sendo que a principal razão da escolha deste curso parece estar associada com o fraco aproveitamento a Matemática, “*eu ao início queria entrar para Ciências, mas como a minha Matemática não é muito boa*” (ACLH). Estes alunos, que nunca

reprovaram, têm como projeto, o prosseguimento de estudos no ensino terciário, mas sem terem ainda um curso definido, pois estão a aguardar os resultados dos exames nacionais, visto terem médias baixas. Não têm informação sobre os requisitos de acesso ao ensino terciário, *“eu também ainda não sei bem o que eu quero seguir ao certo, lá está, o problema de eu não ter uma orientação”* (ACLH), apesar de a maioria já ter pesquisado requisitos de acesso ao ensino terciário, mas não com regularidade, *“fui pesquisar algumas médias de alguns cursos para saber se a minha média coincidia, sei algumas médias”* (ACLH), e ainda que a um mês da candidatura ao ensino terciário, não decidiram o curso que pretendem frequentar no ensino terciário, caso consigam colocação. Nenhum destes alunos frequentou o SPO no secundário, apenas um destes alunos tem amigos que não querem seguir os estudos e os restantes todos os seus cinco amigos mais chegados pretendem seguir para o ensino terciário. Estes alunos são oriundos dos Grupos Domésticos, dois EE e um TI.

Compõem os *Projetos Inconformados*, jovens oriundos dos Cursos Profissionais, neste caso em particular, do Curso de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva (TAGD). Apesar de esta via de ensino ser conotada por toda a comunidade escolar, não como uma via de prosseguimento de estudos no ensino terciário, mas sim de encaminhamento imediato dos jovens para o mercado de trabalho, estes alunos pretendem na sua maioria prosseguir para esse nível de ensino, mas caso consigam veem como única escolha possível, um curso de desporto, área que dizem ser a sua, *“Eu escolhi este curso porque gosto de desporto, pratico desporto deste que sou criança, e era aquilo que eu queria fazer e é aquilo que eu quero seguir depois de acabar o curso na universidade”* (ACP), ou porque *“pensei em ir para um curso profissional de desporto, que é a área que eu mais gosto, sou atleta, sempre fui atleta”* (ACP), contudo há quem tenha decidido por esta opção porque, *“o curso que eu queria ir, o de Mecatrónica (...) ficava muito longe e eu na altura vivia com a minha avó e não conseguia pagar o passe para eu ir para a escola (...) e daquilo que havia disponível este foi o que fazia mais sentido para mim”*, (ACP). Estes alunos não possuem informações sobre requisitos de acesso, não sentem qualquer preparação para a realização de exames nacionais e sentem-se enganados pelo sistema de ensino, porque *“o curso de desporto não nos dá as bases essenciais para fazer o exame”* (ACP), uma vez que *“o grau de exigência é inferior àqueles que estão nos cursos Científico-Humanísticos”* (ACP), levando-os a concluir que a escolha que fizeram *“foi uma má escolha, porque as pessoas não apostam nos cursos profissionais e pensam que os cursos profissionais são só para pessoas que não querem seguir os estudos e eu agora quero seguir os estudos e vejo-me um bocado incapacitado(a)”* (ACP), já que *“toda a gente pensa que um curso profissional é para pessoas que não andam aqui a fazer nada”* (ACP). Estes alunos, caso pretendam prosseguir os estudos, vêm-se confrontados com a obrigatoriedade da realização de dois exames nacionais, independentemente do curso escolhido requerer apenas a realização de um exame, sem estarem minimamente preparados para tal, pois a parte teórica do seu curso, não os prepara para a realização destas provas, *“não estão sequer preparados os alunos do profissional (...) são alunos que toda a gente pensa que não vão seguir para a faculdade”* (ACP), porque se avalia de forma igual o que é diferente, o que leva muitos alunos a equacionar não prosseguir estudos, *“há colegas meus que não se*

sentem capacitados para realizar [os exames nacionais] e que então vão desistir e não vão para a faculdade” (ACP). Metade destes alunos nunca reprovou, sendo que a metade que reprovou, fê-lo por uma vez ao longo do seu percurso escolar e um dos alunos, duas vezes. Nenhum dos alunos frequentou o serviço do SPO no ensino secundário. Dos cinco amigos mais chegados destes jovens, a maioria tem entre um e três amigos que dizem querer seguir os estudos no ensino terciário, mas que não fazem muito por isso. São oriundos dos Grupos Domésticos, dois EDL, três EE e um TIpl, e maioritariamente fizeram pesquisas sobre requisitos de acesso, apesar de se sentirem mal informados, “acho que as pessoas deviam ser mais informadas porque senão não conseguem seguir estudos” (ACP).

O *Projeto Conformado* é composto por um aluno oriundo dos Cursos Profissionais (TAGD), que pretende ingressar de imediato no mercado de trabalho, apesar de no próximo ano ainda ter módulos em atraso por completar, diz que irá trabalhar e estudar. Não tem pretensões de prosseguir estudos, “nunca quis seguir mais em frente (...) agora quando terminar a escola, a ver se começo a tirar um emprego, e seguir a minha vida” (Aluno(a) Curso Profissional (ACP). Jovem que já reprovou cinco vezes, para quem a escola não tem significado já que “não é uma coisa que me motive muito, porque há certas coisas na escola, certas disciplinas e matérias que acho que não vão ser assim tão necessárias” (ACP). Não frequentou o SPO durante o secundário, três dos seus cinco amigos mais chegados pretendem prosseguir os estudos no ensino terciário, é oriundo do Grupo Doméstico TIpl, e os pais “preferem que eu trabalhe, como tenho mais idade e isso, eles preferem que eu trabalhe, do que seguir estudos, porque já viram que para mim estudar não dá” (ACP). Não tem objetivos de futuro para já, uma vez que “eu sou mais de viver um dia de cada vez” (ACP) e daqui por cinco anos espera “estar a trabalhar e se deus quiser com família” (ACP).

6.2 Análise Professores

Das entrevistas/conversas com os Professores, no caso em particular, os Diretores de Turma das três turmas que participaram neste estudo, todos são da opinião que estudar compensa e que os alunos deviam prosseguir os estudos para terem mais oportunidades de emprego, apesar de tudo, há que ter em conta as dificuldades económicas no acesso ao ensino terciário e a falta de perspetivas após a conclusão dos estudos universitários, onde a emigração parece ser para muitos jovens a única solução. Há mesmo um professor(a) que sobre esta matéria, lhes diz que “se eles querem perder cinco anos da vida deles e ir para a caixa do supermercado é com eles (...) a fila do desemprego é grande e vocês vão para lá, primeiro fazer um curso que garanta a subsistência e depois um por interesse pessoal” (Diretor(a) de Turma da Escola Pública (DTEP).

Os Professores atribuem o sucesso escolar aos alunos e o insucesso, quer à desmotivação dos jovens, quer ao seu agregado familiar, devido às baixas habilitações que os pais possuem. Justificam o abandono e a retenção escolar, com a falta de preparação que os alunos trazem do ensino básico, e a disciplinas

como a Matemática ou o Português. Nos Cursos Científico-Humanísticos deve-se essencialmente às médias baixas com que os alunos chegam ao final do ano, já que, tendo de realizar exames nacionais para concluir o secundário e esta nota contar para o apuramento da média, não se sentindo preparados para a realização destas provas, há alunos que não conseguem ultrapassar esta “*barreira quase intransponível*” (DTEP), acabando por ficar retidos. Do lado dos Cursos Profissionais, justificam os números da retenção pelos módulos que os jovens têm em atraso e que não conseguem concluir.

Os Professores indicam não saber como funciona o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), e têm ideia que os alunos do secundário não utilizam este serviço, apesar de considerarem que a frequência do SPO por parte dos alunos poderia melhorar o seu sucesso escolar, contudo, “*o formato atual é insuficiente*” (DTEP), pelo que, “*tem de se trabalhar de outra maneira, tem de motivar os alunos de maneira diferente da atual e devia-se apostar mais neste serviço para os motivar*” (DTEP).

Sobre a obrigatoriedade de frequência do SPO por parte dos alunos, os Professores são de opinião que devia ser obrigatória, pois é “*importante que ao longo do secundário eles tenham acompanhamento*” (DTEP), uma vez que, “*eles chegam a um determinado ponto do percurso e estão perdidos, muitos chegam ao final do ano e não sabem qual o curso que vão escolher*” (DTEP), e poderia servir “*para os orientar mesmo e não ser só uma vez de vez em quando*” (DTEP).

Segundo os Professores, a escola motiva os alunos para que estes prossigam para o ensino terciário, mas depende dos Professores e do que consideram ser o ideal para os alunos, uma vez que na sua ideia, os alunos dos Cursos Profissionais não estão preparados, “*porque a ideia é que profissional é para quem quer ir trabalhar, é um presente envenenado, o curso foi feito para não haver prosseguimento dos estudos*” (DTEP), contudo, poderia e deveria “*haver um exame que avaliasse de forma diferente ambas as vias*” (DTEP).

Os Professores indicam que não há muita informação na escola sobre a tomada de decisão do prosseguimento de estudos no ensino terciário e consideram que os alunos e as suas famílias não têm capacidade de interpretar estas informações, “*então no meio socioeconómico que esta escola se insere*” (DTEP), pois “*os pais têm poucos estudos, até ver as disciplinas que têm de fazer exame os baralha*” (DTEP) e que devia haver por parte da escola um incentivo à importância do prosseguimento de estudos no ensino terciário, “*devia haver mais alguém que os motivasse*” (DTEP), caso “*tivessem um bom serviço de orientação conseguiam, tem que se reinventar outro, criar um novo*” (DTEP). Os Professores apontam ainda que uma melhor Orientação aos alunos poderia ajudar a reduzir o insucesso e abandono escolar no 12º ano.

Quando questionados sobre os Projetos dos alunos do 12º ano, os Professores indicam que os dos Cursos Científico-Humanísticos querem prosseguir os estudos, e os dos Cursos Profissionais, querem ir trabalhar, alguns querem ir “*para o estrangeiro*” (DTEP). Contudo, apesar de alguns alunos terem

vontade de prosseguir os estudos, “*não vão já prosseguir porque têm dificuldades económicas, que é uma barreira à prossecução dos estudos*” (DTEP).

6.3 Análise Psicólogos

Nas entrevistas/conversas com o(a)s quatro Psicólogo(a)s, das quatro escolas, a maioria não considera decisivo para a vida dos alunos que estes frequentem o ensino terciário, uma vez que “*nem tem de toda a gente frequentar o ensino superior*” (Psicólogo(a) da Escola Pública (PEP) e porque “*sente-se que há necessidade de técnicos intermédios*” (PEP). Ainda sobre esta questão, um(a) Psicólogo(a), considera que o Ministério da Educação teve em conta os alunos Cursos Profissionais “*que não querem fazer os exames nacionais (...) têm acesso a um ensino superior de curta duração, que não dá equivalência à licenciatura mas que tem elevados índices de empregabilidade*” (PEP), referindo-se à oferta dos novos Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP), com duração de dois anos, que irá entrar em vigor no próximo ano letivo, e que não dá equivalência a nenhum grau académico. Não se percebe muito bem de que forma cursos que não estão ainda em funcionamento, possam já ter elevados índices de empregabilidade, ainda mais cursos que não atribuem grau académico, já que vivemos numa sociedade que tanto “os valoriza”, não tanto em termos de vencimento efetivo, mas sim na seleção da força de trabalho!

A maioria do(a)s Psicólogo(a)s considera que não estudar sai mais caro do que estudar, dada a importância que os estudos têm na vida dos jovens, ainda que isto não se aplique a todos os jovens. Exceto um(a) Psicólogo(a) de uma das escolas, onde unicamente existe oferta de Cursos Científico-Humanísticos e que tem baixos índices de retenção e abandono escolar, considera que essa questão não se coloca naquela escola onde trabalha, visto “*a missão da escola é mesmo o ensino superior*” (PEP), pelo menos devia ser, não apenas naquela escola, mas em todas as escolas do país, para todo(a)s o(a)s jovens, visto que seria benéfico para a nossa sociedade ter cada vez mais cidadãos com esse nível de formação.

Segundo o(a)s Psicólogos entrevistado(a)s, o sucesso e insucesso escolar dos alunos passa acima de tudo pela sua desmotivação, e pelos hábitos de estudo, mais propriamente a falta deles, mas também e em grande parte à família, porque esta “*também mudou e tem menos disponibilidade para dar assistência no trabalho que é necessário fazer em casa*” (PEP), até porque “*temos aqui pais e mães com dois trabalhos, com pouco tempo para os filhos e isso tem repercussões*” (PEP), isto pelo menos em termos de Escola Pública. Já no “Colégio Público”, como o(a) Psicólogo(a) de uma das escolas a autodenomina, cuja população tem características “*de banda estreita*” (PEP), os progenitores, praticamente todos, ou a sua maioria, tem estudos ao nível de ensino terciário, estão muito bem informados sobre o funcionamento do sistema de ensino, e os alunos quando chegam à escola “*já vêm muito nessa perspetiva de cursos superior e até tradições de família*” (PEP).

Relativamente aos níveis de retenção e abandono dos alunos no 12º ano de escolaridade, o(a)s Psicólogo(a)s consideram que tal se deve a vários fatores, entre eles a falta de preparação que os alunos trazem do ensino básico, à falta de hábitos de estudo e também “*a Matemática no regular, no profissional são os módulos*” (PEP).

Fazemos aqui um parêntesis para dar conta da utilização da expressão ensino *regular* como forma de vários participantes se referirem aos Cursos Científico-Humanísticos, já que este ensino *regular*, pressupõe a existência de um ensino não regular o que é certamente estigmatizante para os jovens que não frequentam esta via de ensino.

No que diz respeito ao trabalho que é realizado pelo Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), no 9º ano de escolaridade, o(a)s participantes indicam que existe “*um programa de orientação destinado aos alunos do 9º ano*” (PEP), apesar de não terem a certeza se o trabalho que é feito em cada escola é igual ao de outras escolas e que esse trabalho “*não se restringe aos chamados testes psicológicos de orientação profissional*” (PEP). Em relação ao apoio que o SPO dá aos alunos do ensino secundário, o(a)s Psicólogo(a)s dizem que é uma questão pontual, visto os alunos não procurarem o serviço, resumindo-se por norma a uma sessão com os alunos, mais com os jovens dos Cursos Científico-Humanísticos visto estes alunos estarem preparados para o prosseguimento de estudos no ensino terciário. Deram ainda conta que “*os que faltam são aqueles que precisavam de bastante informação*” (PEP), e que “*normalmente os grupos que pedem ajuda até são aqueles que vão estando mais informados*” (PEP).

Consideram, todos o(a)s Psicólogo(a)s, que a frequência do SPO pode melhorar o sucesso escolar dos alunos, pois podia proporcionar acesso a mais informação, até porque “*muitas vezes eles não sabem o que é que querem, o que é que gostam*” (PEP), o que os deixa “*perdidos e não sabem como chegar lá*” (PEP), ainda que metade indique que “*obrigatório no secundário acho que não devia ser*”, (PEP), e a outra metade considere que “*sim, devia ser uma disciplina, não é com notas, mas devia fazer parte do horário escolar (...) devia ser mais valorizado*” (PEP), mas que “*atender a todos individualmente seria humanamente impossível*” (PEP). Relativamente à questão se a escola motiva os alunos para que eles continuem os estudos no ensino terciário, é ideia generalizada que a escola não motiva todos de igual forma, “*motiva de forma adequada para cada um deles*” (PEP), como tal, “*aqueles que vão para o regular é preparar para o ensino superior, os outros é preparar para inserir no mercado de trabalho, para os estágios*” (PEP), até porque, “*porquê dar tanta importância ao ensino superior (...) o país quase precisa muito mais de quadros técnicos do que superiores*” (Psicólogo(a) da Escola Pública), já que “*as escolas querem ter bons rankings (...) serem bem vistas*” (PEP).

Quando questionados sobre se todos os alunos, independentemente de pertencerem aos Cursos Científico-Humanísticos ou Cursos Profissionais, têm as mesmas oportunidades de acesso ao ensino terciário, a maioria considera que teoricamente sim, “*só não vai para o ensino superior se efetivamente*

tiver alguma barreira que apareça” (PEP) apesar de no caso dos alunos oriundos dos Cursos Profissionais, *“aí têm de se preparar, de pensar bastante no assunto e atempadamente prepararem-se para fazer esses exames”* (PEP), e *“por isso há dois tipos de aluno diferentes”* (PEP).

As opiniões divergem quanto à questão se consideram que a escola fornece toda a informação aos alunos para a tomada de decisão sobre a continuidade dos estudos no ensino terciário. Desde *“o grosso da informação vem do 9º”* (Psicólogo(a) da Escola Pública), passando por *“quando solicitam sim,* (PEP), ou o(a) Psicólogo(a) do “Colégio Público” que indica que *“quando eles vêm, já têm tanta informação que é só mesmo acrescentar um ponto ou outro”* (PEP). Foi levantada também a questão por parte de um(a) Psicólogo(a) sobre *“as escolas que têm SPO?”* (PEP), porque se estranha que *“eles não vinham aflitos no 12º sem nunca terem entrado na página da DGES”* (PEP), explicado pela não frequência do SPO no 9º ano de escolaridade, o que remete para escolhas precoces.

No que diz respeito à capacidade de interpretar informações sobre requisitos de acesso ao ensino superior, a maioria do(a)s Psicólogo(a)s, considera que só algumas famílias têm essa capacidade, uma vez que *“não é muito fácil, é uma informação muito densa, complexa e por si, sozinhos eles têm muita dificuldade (...) as famílias também porque estão fora desta realidade”* (PEP), ou porque *“dizem, no meu tempo não era assim”* (PEP), pelo que *“realmente é necessário uma coisa mais sistematizada e formalizada para criar esse hábito”* (PEP), uma vez que há Psicólogo(a)s que vão apenas *“às turmas do 12º ano dos Científico Humanísticos só, esses alunos é que estão a ser preparados para aceder ao ensino superior”* (PEP). A maioria do(a)s Psicólogo(a)s entrevistados considera que uma vez que nem todos os alunos e suas famílias conseguem descortinar a importância de prosseguir os estudos no ensino terciário a escola o pode fazer, *“pelo menos dar a informação, sensibilizar”* (Psicólogo(a) da Escola Pública), visto que *“a escola tem o dever e a função também de informar os jovens, formá-los nesse sentido”* (PEP).

Quando questionados sobre, a quem cabe a responsabilidade do sucesso escolar dos jovens, a maioria considera que é a todos os intervenientes do processo educativo, aos alunos, à família, aos professores, mas a responsabilidade maior começa *“com o agregado familiar desde pequeninos, os hábitos de estudo, de leitura, as novas tecnologias, dos limites, das regras do envolvimento dos Professores (...) aos amigos, aos auxiliares, toda a gente tem um papel (...) claro que o papel mais pesado, preponderante é da família e da escola”* (PEP).

Relativamente aos projetos para o final do ano letivo dos alunos do 12º ano de escolaridade, dos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais, de uma forma geral, *“os profissionais realmente o objetivo é entrarem no mercado de trabalho, mas alguns alunos que vêm pedir informação sobre o prosseguimento de estudos e alguns conseguem, não é muito frequente (...) os outros estão muito dirigidos para o prosseguimento de estudos”* (PEP), ainda que haja *“diferenças entre os alunos dos Científico-Humanísticos, os de Ciência e Tecnologia querem seguir os estudos por norma, já os de*

Línguas e Humanidades somos capazes de encontrar diferenças. Os de Ciências e Tecnologia são mais seguros de si” (PEP), apesar de muitos jovens não terem definido o que pretendem, *“essa ajuda também tem de ser procurada por parte da família, nós o SPO também não adivinha quais os jovens que precisam”*, (PEP).

Sobre a opinião de como reduzir o insucesso escolar e o abandono, o(a)s participantes Psicólogo(a)s, consideram que *“esse insucesso nos Científico-Humanísticos seja a Matemática e também do Português, a nível estrutural, nos Profissionais passa pela sensibilização de não deixar módulos para trás”* (PEP). Poder-se-á dar um acompanhamento diferente, *“mais apoio nas disciplinas (...) a disciplina e o método de estudo tem muita influência porque eles não trazem hábitos de estudo diário”* (Psicólogo(a) da Escola Pública), até porque, *“eles não sabem o que gostam ou o que é que não gostam [mas] se tiverem motivados, eles estudam com gosto”* (PEP).

Todo(a)s o(a)s Psicólogo(a)s, consideram que seria importante para o SPO, poder contar com o contributo e colaboração de colegas de outras áreas das Ciências Sociais, *“Importantíssimo, Sociólogos, Assistentes Sociais”* (PEP), porque permitiria um *“enriquecimento através de outros saberes”*, (PEP), e porque *“há muita coisa que o Psicólogo tem de fazer e não é das suas competências”* (PEP).

6.4 Análise de questões dominantes e menos frequentes

Ao longo da análise às entrevistas foi possível verificar a existência de questões dominantes e menos frequentes, que apresentamos de seguida.

A maioria dos participantes, Alunos, Professores e Psicólogos, considera que estudar pode sair caro, mas não estudar sai ainda mais caro, pois acreditam que as habilitações literárias têm grande peso na vida dos indivíduos, contudo, consideram que não é obrigatório que todos frequentem o ensino terciário, tendo naturalizando a ideia que este nível de ensino é apenas para alguns. Maioritariamente, quer Professores, quer Psicólogos, consideraram que nem todos os alunos e suas famílias sabem interpretar informações sobre os requisitos de acesso ao ensino terciário, ainda assim, a escola parece continuar a não ter uma intervenção ativa nesta desigualdade, identificada pela Sociologia há décadas. No que diz respeito à orientação escolar, a maioria dos Professores é da opinião que existe necessidade de criar um novo modelo de orientação escolar no ensino secundário, uma vez que o atual não motiva os alunos à sua frequência. Todos os participantes à exceção dos alunos dos Cursos Profissionais, são da opinião que após a conclusão do secundário, os alunos desta via de ensino pretendem ingressar no mercado de trabalho, mas na realidade a maioria destes alunos quer prosseguir os estudos no ensino terciário. Apenas um aluno não pretende declaradamente continuar a estudar pois tem intenção de ingressar rapidamente no mercado de trabalho, opinião esta partilhada pelos seus progenitores, ainda que no próximo ano letivo tenha de terminar módulos em atraso.

6.5 Resposta às questões da investigação

Respondendo às questões de investigação, foi possível confirmar que os alunos cujos progenitores têm habilitações académicas mais elevadas têm percursos escolares, ou sem ou com menos episódios de retenção escolar, comparativamente com aqueles cujos progenitores possuem habilitações mais baixas, confirmando-se que as habilitações dos progenitores têm peso no sucesso escolar dos jovens (Vieira, 2012, 2013; Bourdieu, 2001; Bourdieu e Passeron, 1964, 1981; Bourdieu e Champagne, 1992; Canário, 2005; Diogo, 2008; Mateus, 2002; Vieira, 2012, 2013). Confirmou-se que os alunos cujos progenitores têm habilitações académicas mais elevadas, maioritariamente optam pela via Cursos Científico-Humanísticos, opção Cursos de Ciências e Tecnologia e que estão em melhores condições para prosseguir os estudos no ensino terciário. São estes jovens quem têm projetos mais seguros e que os constroem com o auxílio dos seus progenitores, reforçando a ambição quer pela manutenção da sua posição quer por uma mobilidade social ascendente. Partindo da constatação que o número de alunos dos Cursos Profissionais que concorre ao ensino terciário é demasiado reduzido, levou a que se colocasse a questão que apenas os alunos dos Cursos Científico-Humanísticos pretendiam prosseguir os estudos no ensino terciário após a conclusão do ensino secundário, mas tal não se confirmou, uma vez que, maioritariamente, os alunos de ambas as vias tem essa ambição, apesar do discurso por parte dos vários intervenientes do processo educativo apontar no sentido que os alunos dos Cursos Profissionais têm como destino imediato a inserção no mercado de trabalho, ou a realização de estágios, a nova forma precária de entrada no mercado de trabalho, já ele precarizado. Após análise à oferta educativa e à forma como ela está estruturada, foi possível confirmar que a oferta escolar não está construída de forma a promover a equidade de oportunidades no prosseguimento de estudos no ensino terciário, uma vez que praticamente exclui a possibilidade dos alunos dos Cursos Profissionais poderem concretizar as suas ambições, criando-lhes sucessivas barreiras praticamente intransponíveis. Ou seja, não são os alunos dos Cursos Profissionais que não querem prosseguir os estudos, é o próprio sistema que cria as condições e que lhes incute a ideia que eles não querem prosseguir os estudos, funcionando como uma profecia auto realizável². No que diz respeito ao papel que o SPO tem na ajuda à construção dos projetos juvenis dos alunos, confirmou-se que este não tem qualquer influência na construção destes mesmos projetos, uma vez que nenhum dos alunos frequenta ou frequentou o SPO durante o ensino secundário.

² Merton, Robert K (1968), *Social Theory and Social Structure*, New York, Free Press

7. CONCLUSÕES

Nesta investigação, que tem como principal objetivo verificar se os projetos juvenis são construídos pelos jovens recorrendo ao seu *habitus* ou à sua reflexividade, a questão de partida passa por perceber em que consistem e como são construídos os projetos juvenis dos alunos do 12º ano, das vias, dos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais e qual o papel do SPO na construção dos mesmos.

Pretendia-se perceber se o sucesso escolar era alcançado através do *habitus* ou da reflexividade, e se um maior ou menor sucesso escolar em conjunto com a oferta educativa e a orientação escolar (familiar e/ou institucional) influenciam os projetos juvenis construídos pelos alunos do ensino secundário, uma vez que estamos numa sociedade “em que a obtenção dos privilégios sociais depende cada vez mais estritamente da posse de títulos escolares” (Bourdieu, 1981: 283).

Confirmou-se que os jovens que atingiram maior sucesso escolar, têm progenitores com habilitações literárias mais elevadas e o seu grupo de pares, maioritariamente, quer prosseguir estudos no ensino terciário ou já frequentam todos esse nível de ensino, confirmando-se o peso da influência do Grupo Doméstico e do grupo de pares no sucesso escolar. Confirma-se igualmente que os jovens com maior sucesso escolar frequentam maioritariamente os cursos Científico-Humanísticos, e destes, o Curso de Ciências e Tecnologia, enquanto via mais prestigiada do sistema de ensino e com mais opções de cursos no ensino terciário (Guerreiro e Abrantes, 2004; Diogo, 2008; Abrantes, 2011; Vieira, 2013). Esta influência é exercida nos jovens, na maioria das vezes apenas por uma pessoa, que lhe é muito próxima, pai, mãe, irmão, irmã, avós, tio(a) amigo(a)s e que por norma tem habilitações mais elevadas, não se podendo afirmar que existe uma tal heterogeneidade de condições sociais de existência dentro das famílias ou meios de socialização dos jovens, como proposto por Lahire. Neste ponto importa referir que se considera importante que Lahire defina primeiro o que entende por socialização, uma vez que, no mesmo *campo*, os vários atores assumem diversas posições, o que não implica obrigatoriamente nenhum tipo de socialização entre eles, pelo menos que tenha influência de forma estrutural nas suas condições sociais de existência.

Ainda que a oferta educativa seja alargada e aparentemente permita uma vasta possibilidade de escolha por parte dos jovens e das suas famílias, na realidade, a oferta está distribuída de forma desigual pelo território nacional (Vieira, 2012), já que localmente, apenas existe uma oferta muito limitada. Com tal oferta “alargada”, o sistema responsabiliza apenas e só, os alunos e as suas famílias pelas “escolhas” que realizam, deixando de lado qualquer responsabilidade ao sistema educativo, mesmo que este continue a obrigar a que estas “escolhas” sejam realizadas de forma precoce (Mateus, 2002, Bourdieu e Passeron, 1964), já que “obriga a escolher e a serem responsáveis pelas suas escolhas justamente aqueles que dispõem de menos possibilidades de escolha” (Vieira, Pappámikail e Nunes, 2015). Estas “escolhas” estão relacionadas com a condição social de origem dos jovens, que desde muito cedo aprendem a

antecipar o seu futuro e a não desejar o que parece pouco provável ao seu grupo social de origem (Bourdieu, 1964), o que leva as suas famílias a investir de forma diferenciada na educação conforme as expectativas educativas que antecipam que os jovens possam alcançar (Bourdieu, 1964, 2001; Diogo, 2008; Melo, 2012 em Dayrell *et al*, 2012). Mas também pela forma de “interação seletiva” (Gomes, 1987), com que os Professores e os Psicólogos tendem a lidar com os diferentes “tipos” de aluno, ou seja, encorajando os alunos dos Cursos Científico-Humanísticos ao prosseguimento de estudos, e orientando o seu discurso mais para a frequência de estágios e para a entrada no mercado de trabalho em relação aos alunos dos Cursos Profissionais. Alguns Professores e Psicólogos naturalizaram que quem frequenta esta via de ensino não se destina ao prosseguimento de estudos, já que “eles vão para os profissionais porque não conseguem fazer o ensino regular, são os piores alunos, nas reuniões, os Diretores de Turma depois informam que deviam ir antes para um profissional” (Diretor(a)r de Turma Escola Pública), ou porque, “a ideia é, profissional é para quem quer ir trabalhar, é para cumprir o 12º, não é para prosseguir estudos, (...) é um presente envenenado” (Direto(a)r de Turma Escola Pública), constituindo-se os projetos juvenis mais como um fato social “ toda a maneira de fazer, fixada ou não, que exerce sobre o indivíduo uma coerção externa” (Durkheim, 2004), do que propriamente, como escolhas individualizadas realizadas de forma reflexiva.

Fator determinante na realização das escolhas é o conhecimento das “regras do jogo”, (Bourdieu e Passeron, 1981; Bourdieu, 2001; Cherkaoui, 1994; Gaspar, 2009; Giddens, 2000; Guerreiro e Abrantes, 2004; Mateus, 2002; Nogueira e Nogueira, 2002; Vieira, Pappámikail e Nunes, 2012). Não se trata apenas do conhecimento do funcionamento do sistema de ensino, mas sobretudo da compreensão das “hierarquias mais ou menos subtis que distinguem as ramificações escolares do ponto de vista da sua qualidade académica, prestígio social e retorno financeiro” (Nogueira e Nogueira, 2002: 22), uma vez que a sua diversidade obriga a uma descodificação que não está acessível senão àqueles que possuem maior capital cultural, social e económico. Este (des)conhecimento das “regras do jogo” foi confirmado neste estudo, uma vez que se constatou que os alunos cujos progenitores possuem habilitações académicas mais elevadas, quer pela experiência de frequência no ensino terciário, quer pelo conhecimento que têm de profissões mais prestigiadas e que lhes permite antecipar os benefícios resultantes de uma escolaridade mais prolongada, lhes sabiam transmitir informações sobre o sistema de ensino e que se revelaram determinantes na construção de projetos juvenis seguros, ao contrário dos alunos cujos progenitores possuíam níveis de ensino mais baixos.

No que diz respeito à maioria dos alunos, estes veem-se confrontados com a incerteza nas escolhas, quer pelo desconhecimento das melhores opções, quer pela falta de informação sobre os requisitos necessários ao prosseguimento de estudos, de que são exemplos o conhecimento sobre o valor das propinas e o valor das bolsas de estudo (muitos alunos indicaram não ter notas para conseguir estas bolsas, desconhecendo por completo a existência das bolsas de ação social). A maioria dos alunos afirmou que, caso conseguisse colocação no ensino terciário, os seus progenitores não têm como

suportar financeiramente os seus estudos, mesmo não tendo conhecimento do valor real das propinas, pelo que a situação económica continua a ser uma forte condicionante na construção dos projetos juvenis, o que mais uma vez aponta no sentido de escolhas realizadas com base nas condições sociais e no seu *habitus* do que propriamente escolhas realizadas com base na reflexividade.

Neste sentido, o SPO poderia e deveria ser o apoio que muitos jovens do ensino secundário precisam para obter informações que de outra forma não conseguem obter por si sós, nem no seu seio familiar nem no grupo de pares. Mas a questão que se coloca vai no sentido da frequência deste serviço, por parte dos alunos (Diogo, 2008; Carita e Peceguina, 2011), visto que “tudo indica que são precisamente os adolescentes com um projeto já relativamente bem definido e que mais próximos se encontram da «excelência escolar» (...) que mais recorrem às sessões” (Dionísio, 2007 em Vieira (Org) 2007), tal como confirmado pelo(a)s Psicólogo(a)s das várias escolas que participaram nesta investigação.

Em dois estudos recentes, quando questionados os alunos, sobre a frequência ou o contato com o SPO, num, “somente 31,5% manifestaram que o tinham contactado” (Gonçalves et al, 2013 em Veloso e Abrantes (Org) 2013), no outro, cerca de 13%, Dionísio (2015) em Vieira (Org) (2015). Contudo, nesta investigação, nenhum aluno frequentou o SPO, durante o seu percurso no ensino secundário. Ou seja, não se pode considerar como reflexiva a não frequência do SPO no secundário, por parte dos alunos, uma vez que esta frequência certamente lhes daria as informações que precisariam para construir, de forma informada e não enformada, os seus projetos juvenis. De referir ainda que, apenas dois jovens tiveram contatos únicos com o SPO, sendo que um não se lembrava da informação obtida e outro recebeu uma informação já ultrapassada, fruto das constantes alterações a que o sistema de ensino é sujeito.

O SPO tende a ser criticado pelos jovens devido ao acompanhamento pouco individualizado, ao fato de as sessões tenderem para um caráter discursivo e por serem “pouco atrativas e muito semelhantes às sessões escolares” (Mateus, 2002). A formalidade das sessões leva os jovens a entender os “testes de avaliação psicológica como uma forma de avaliação escolar como outras” (Dionísio, 2007 em Vieira (Org), 2007), pelo que é necessário que um novo modelo de orientação e reorientação escolar seja mais criativo e atrativo, para que os jovens se interessem pela sua frequência.

Este serviço (SPO), conta em quase exclusividade com o trabalho de Psicólogos, cobre um número reduzido de escolas a nível nacional e tem um défice de profissionais ao seu serviço. Os Psicólogos participantes são todos da opinião, que as equipas do SPO devam no futuro próximo poder contar com a participação de técnicos de várias áreas das Ciências Sociais, nomeadamente da Sociologia, do Serviço Social, entre outras, uma vez que os saberes multidisciplinares poderão enriquecer e ajudar a reconstruir um modelo mais apelativo para os jovens (Gonçalves *et al*, 2013 em Veloso e Abrantes (Orgs) 2013). Neste sentido, também na opinião dos Professores participantes, o atual formato do SPO é claramente inoperante, e existe mesmo a necessidade de se “reinventar outro, criar um novo” (Direto(a)r Turma da Escola Pública).

Se o SPO não funciona devidamente ou funciona de forma ineficiente no ensino secundário (e mesmo no ensino básico, a exemplo da experiência de vários alunos participantes, que apenas realizaram uma sessão de 45 minutos, e que assim supostamente deviam escolher o seu futuro, com 15 anos, numa única sessão), continuar-se-á a assistir, cada vez mais, à separação e hierarquização dos jovens, através de duas vias que muito dificilmente se voltarão a cruzar, pelo menos para aqueles que frequentam os Cursos Profissionais, de que é ilustração o número de candidatos (3,79%) e colocados (3,40%) no ensino terciário, em 2014/2015, oriundos dos Cursos Profissionais.

Com tal reduzido número de candidatos e colocados no ensino terciário oriundos dos Cursos Profissionais, partiu-se da ideia, que os projetos juvenis dos alunos que frequentam esta via de estudos, se resumisse efetivamente a ingressar no mercado de trabalho, mas tal não se verificou, já que a maioria dos alunos, que participaram na investigação ambiciona ingressar no ensino terciário. Contudo, os alunos desta via além de estarem completamente desinformados acerca dos requisitos de acesso ao ensino terciário, não realizaram uma preparação paralela ao longo do ensino secundário, que lhes permitisse ter sucesso nos exames nacionais, visto a sua via de estudos não os preparar teoricamente para a realização destes exames, requisito obrigatório no acesso ao ensino terciário. Ou seja, aqueles alunos, cujos pais têm conhecimento das “regras do jogo”, por terem frequentado o ensino superior, ou por terem no seu seio familiar ou no grupo de pares, alguém com essas informações, constroem os seus projetos de forma segura e os restantes alunos, cujos pais, familiares ou grupo de pares que não possuem essas informações, constroem projetos assentes em incertezas, realizadas de forma precoce no final do ensino básico. Pelo que se pode considerar que os projetos juvenis são construídos com base no *habitus* dos jovens do que propriamente com a reflexividade, uma vez que o conhecimento das regras do jogo se deve mais à sua condição social de existência do que propriamente à capacidade reflexiva dos indivíduos, pelo menos na maioria dos casos.

Muitos dos jovens que frequentam os Cursos Profissionais sentem-se completamente enganados pelo sistema de ensino, o que os leva a revelar frustração quanto à impossibilidade de realizar escolhas no futuro. A maioria destes alunos acabará por ingressar no mercado de trabalho, quando ingressar, dado o elevado número de desemprego jovem em Portugal e no Mundo, e serão muito poucos, aqueles que mais tarde ingressarão no ensino terciário. Muitos ficarão numa situação de não estarem nem na escola nem na educação ou formação (NEET), como se sabe, lhes causará graves problemas imediatos e de futuro, e como tal, também à sociedade. Certamente que a sociedade perde enquanto o sistema educativo não proporcionar a todos, por igual, a oportunidade de se poderem realizar enquanto pessoas, enquanto cidadãos mais informados, mais reflexivos, com maior e melhor conhecimento, uma vez que estes são requisitos fundamentais ao desenvolvimento de sociedades mais justas e igualitárias. Conclui-se nesta investigação, que os jovens dos Cursos Profissionais, antes de escolherem os seus projetos, já foram escolhidos e encaminhado pelo sistema de ensino, a orientar as suas escolhas no sentido de ingressar precocemente no mercado de trabalho. Percebe-se facilmente que atualmente, como o foi no período

ditatorial, apesar da oferta educativa ser hoje muito mais alargada, na realidade, continuam a existir duas grandes vias e não múltiplas como se possa pensar, são elas, os Cursos Científico-Humanísticos e os Cursos Profissionais. Consoante a via que se opta, assim se define de forma precoce, o futuro dos jovens.

Foi possível concluir que o sucesso escolar dos alunos parece depender do seu *habitus* e não da sua reflexividade, e consoante o sucesso atingido, os jovens, através da orientação familiar, visto não acederem à orientação institucional (SPO), com base na oferta educativa disponível localmente, no seu percurso académico e nas suas condições sociais de existência, Mateus (2002), (interioridade da exterioridade), constroem os seus projetos juvenis (exterioridade da interioridade), confirmando-se assim as teses de Bourdieu (2001, 2010).

No que diz respeito aos alunos que dão indicações de convocar a reflexividade, Casanova (2004), nas suas escolhas e na construção dos seus projetos juvenis, está-se em querer que essa reflexividade diz respeito ao maior conhecimento das regras do jogo que o seu Grupo Doméstico possui, já que para estes alunos, que maioritariamente constrói *projetos seguros*, a orientação de prosseguimento de estudos no ensino terciário é realizada não na transição do ensino básico para o secundário, mas no momento em que entram no sistema de ensino, fruto da disposição do seu *habitus* de classe.

Assim, os projetos juvenis para a maioria dos alunos que participaram neste estudo, quer sejam oriundos dos Cursos Científico-Humanísticos, quer dos Cursos Profissionais, consiste maioritariamente no prosseguimento de estudos no ensino terciário e foram construídos essencialmente com base no seu *habitus*.

Esta investigação possui limitações, desde logo pelo tamanho da amostra, que não permite que sejam feitas generalizações, devido a condicionantes de tempo e recursos. A forma como o investigador percecionou as crenças, atitudes e motivações dos participantes, podiam ter assumidos outros pontos de vista, pelo que certamente outras interpretações existirão. Neste estudo não foi possível e não era intenção inicial explorar determinados temas que apesar de estarem ligados com o nosso objeto, nos desviariam do nosso objetivo, e que de futuro, será interessante estudar, como é o caso de tentar perceber se efetivamente a orientação escolar desenvolvida no ensino básico não será de certa forma, uma confirmação-reafirmação técnica do veredito que é dado nas reuniões de turma, sobre o futuro académico de cada jovem, funcionando como uma profecia auto realizável na construção dos projetos juvenis.

Os resultados desta pesquisa, as opiniões emitidas, sobretudo dos professores e psicólogos, e a experiência global que este trabalho implicou leva a que se teçam um conjunto de interrogações e de sugestões que podem vir a ser tidas em conta no âmbito das políticas públicas nesta área. Considera-se que seria importante criar um modelo de orientação e reorientação escolar, mais proactivo, interessado, dinâmico, de frequência obrigatória, com sessões de orientação ao longo do ano letivo durante o ensino

secundário, com a participação de outros atores das ciências sociais, nomeadamente da Sociologia e do Serviço Social, que motive os alunos e lhes dê o conhecimento das “regras do jogo”, a todos por igual, fatores imprescindíveis para que os jovens possam construir os seus projetos de forma informada, dando início à desnaturalização da teoria do “dom” existente no nosso sistema de ensino, que considera que uns são “capazes” de frequentar o ensino terciário e outros não, e que tão profundas desigualdades sociais tem fomentado ao longo de décadas. Contudo, para que esta realidade se concretize há necessidade que um tal projeto envolva todos aqueles que constituem a comunidade educativa, os alunos, os encarregados de educação, os professores, os psicólogos, o pessoal auxiliar, a direção da escola, criando um estilo de comunicação positivo e de incentivo ao prosseguimento de estudos a todos alunos por igual, funcionando como efeito Pigmaleão descoberto por Rosenthal e Jacobson em 1968¹.

Na realidade, existe a necessidade de recriar o sistema educativo, para um formato onde os jovens sejam convidados durante todo o seu percurso escolar a explorar a sua criatividade e não apenas a repetir conteúdos. Outra medida a considerar, será a abolição de exames para prosseguimento de estudos, nos vários ciclos educativos, já que eles tendem a criar e agravar situações de desigualdade, de que é exemplo, a forma não equitativa como a avaliação dos exames nacionais para acesso ao ensino terciário é realizada, já que avalia de forma igual o que é diferente, impossibilitando que os jovens dos Cursos Profissionais consigam prosseguir os estudos no ensino terciário, ou que o consigam com severas dificuldades. Uma nota para os novos cursos que vêm substituir os CET, que tiveram fracos níveis de adesão, talvez porque não satisfaziam as necessidades reais dos jovens. Prevê-se que os Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP) venham a introduzir mais desigualdades no sistema de ensino, uma vez que são cursos pós-secundários que não atribuem qualquer grau académico, o que levará certamente a que a maioria dos jovens e suas famílias não apostem na sua frequência, uma vez que se prevê que o retorno do investimento comparativamente com uma licenciatura, seja reduzido. Pelo que se julga premente que se redefina em sua substituição, a possibilidade efetiva de acesso ao ensino terciário, por parte de todos os jovens, independentemente da via de ensino. Por fim, é importante que se repense no sistema de *numerus clausus*, praticado no nosso ensino terciário, já que ele tende a ser segregador de percursos.

Desta forma, uma vez que a “escola erigiu historicamente, como requisito prévio de aprendizagem, a transformação das crianças e dos jovens em alunos; construir a escola do futuro supõe, pois, a adoção do procedimento inverso: transformar os alunos em pessoas” (Canário, 2005: pp. 88).

¹ Rosenthal, Robert e Lenore Jacobson (1992), *Pygmalion in the classroom - teacher expectation and pupils' intellectual development*, New York, Irvington Publishers

Bibliografia

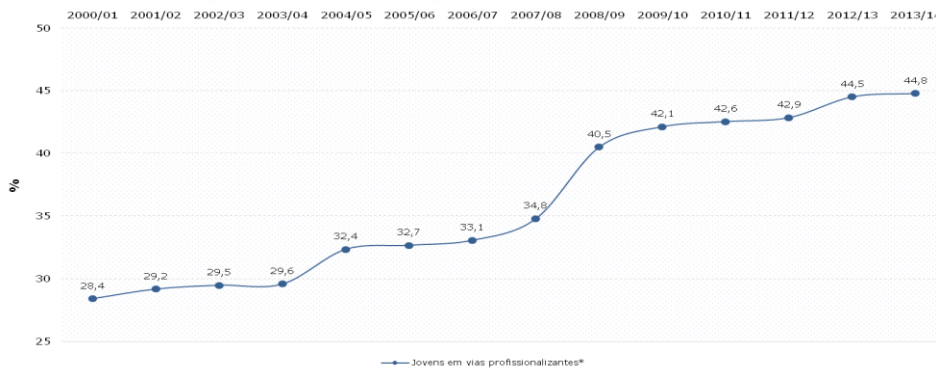
- Andrade, Ana Bela e Ana Maria Ribeiro (2015), Itinerários formativos – Possibilidades e limites no ensino secundário, em Vieira, Maria Manuel (2015) (Org.) *O futuro em aberto*, Lisboa, CIES-ISCTE-IUL, Editora Mundos Sociais, pp. 17-40
- Archer, Margaret Scotford (2003), *Structure, Agency and the Internal Conversation*, Cambridge, Cambridge University Press
- Archer, Margaret Scotford (2011), *Habitus, Reflexividade e Realismo*, *Dados – Revista de Ciências Sociais*, 54, 1, pp. 157-206
- Ávila, Patrícia (2008), *A literacia dos adultos: competências chave na sociedade do conhecimento*, Lisboa, Celta
- Beck, Ulrich, Anthony Giddens e Scott Lash (2000), *Modernização reflexiva: política, tradição e estética no mundo*, Oeiras, Celta Editora
- Benavente, Ana (1990), Insucesso escolar no contexto português – abordagens, concepções e políticas, *Análise Social*, XXV (108-109) 4º e 5º, pp. 715-733
- Boudon, Raymond (1981), *A desigualdade das oportunidades: a mobilidade social nas sociedades industriais*, Brasília, Editora Universidade de Brasília
- Bourdieu, Pierre e Jean-Claude Passeron (1964), *Les héritiers: les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit
- Bourdieu, Pierre e Jean-Claude Passeron (1981), *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa, Editorial Veja
- Bourdieu, Pierre (1983), *Questões de sociologia*, Rio de Janeiro, Marco Zero.
- Bourdieu, Pierre (1989), *O poder simbólico*, Lisboa, DIFEL
- Bourdieu, Pierre e Patrick Champagne (1992), Les exclus de l'intérieur, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 91-92, pp. 71-75.
- Bourdieu, Pierre (2001), *Razões Práticas – sobre a teoria da ação*, Oeiras, Celta Editora
- Bourdieu, Pierre (2010), *A distinção, uma crítica social da faculdade do juízo*, Lisboa, Ed. 70
- Caetano, Ana (2011), Para uma análise sociológica da reflexividade individual, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 66, pp. 157-174
- Canário, Rui (2005), *O que é a Escola?: um olhar sociológico*, Porto, Porto Editora
- Cardoso, Paulo (2014), Orientação vocacional e escolaridade obrigatória em CNE (2015). *Estado da Educação 2014*. Lisboa: Autor
- Carita, Ana e Inês Peceguina (2011), *A orientação vocacional no Sistema Público de Ensino – Estudo de caso numa Escola com recursos diferenciados de formação*, Conselho Nacional de Educação (CNE)
- Casanova, José Luís, (2004), *Naturezas Sociais – Diversidade e Orientações Sociais na Sociedade Portuguesa*, Oeiras, Celta Editora
- Casanova, José Luís (2007), Estrutura, orientações e projetos sociais, em Costa, António Firmino, Fernando Luís Machado e Patrícia Ávila (2007) (Orgs), *Sociedade e conhecimento, (Portugal no contexto Europeu, Vol. II)*, Lisboa, CIES-ISCTE, Celta Editora, pp. 165-189
- Cherkaoui, Mohamed (1994), *Sociologia da Educação*, Lisboa, Publicações Europa-América
- CNE (2015). *Estado da Educação 2014*. Lisboa: Autor

- Cohen, Louis, Lawrence Manion e Keith Morrison (2007), *Research Methods in Education*, London, Routledge
- Coleman, James (1990), *Foundations of social theory*, Cambridge, The Belknap Press of Harvard University Press
- Conboy, Joseph *et al* (2013), Práticas e consequências da retenção escolar – Alguns dados do PISA em Veloso, Luísa e Pedro Abrantes (2013) (Orgs), *Sucesso Escolar – Da compreensão do fenómeno às estratégias para o alcançar*, Lisboa, Editora Mundos Sociais
- Costa, António Firmino da (2007), *O que é Sociologia*, Lisboa, Quimera Editores
- Cunha, Soraia Cristina Rosado (2012), *Expetativas Académicas e Desempenho Escolar: Um Modelo em Construção*, Lisboa, Projeto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência
- DGEEC (2015). *Educação em Números – Portugal 2015*. Lisboa: Autor
- Diogo, Ana Matias (2008), *Investimento das famílias na escola: dinâmicas familiares e contexto escolar local*, Lisboa, Celta Editora
- Dionísio, Bruno (2007), O psicólogo na escola e a escola no psicólogo: interrogações preliminares de um tema de pesquisa em Vieira, Maria Manuel (2007) (Org), *Escola, jovens e media*, Lisboa, ICS Imprensa de Ciências Sociais
- Dionísio, Bruno (2015), O que os orientadores fazem com os alunos? O trabalho de preparação das competências para uma carreira de escolhas em Vieira, Maria Manuel (Org) (2015), *O futuro em aberto*, Lisboa, Editora Mundos Sociais
- Durkheim, Émile (2004), *As regras do Método Sociológico*, Lisboa, Editorial Presença
- Eurofound (2012), NEETs – *Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*, Publications Office of the European Union, Luxembourg
- Ferreira, Antonieta Lima, Paula Félix e Rute Perdigão (2015), *Relatório técnico – Retenção escolar nos Ensinos Básico e Secundário*, Lisboa, Conselho Nacional de Educação (CNE)
- Flick, Uwe (1999), *An Introduction to Qualitative Research*, London, SAGE Publications
- Fortin, Marie-Fabienne (2009), *O processo de investigação. Da concepção à realização*, Loures, Lusociência, Edições Técnicas e Científicas
- Gaspar, Vanessa M. Leite Ribeiro (2009), *O abandono escolar: uma realidade açoriana*, Dissertação de Mestrado em Educação e Sociedade, Lisboa, Departamento de Sociologia, ISCTE
- Giddens, Anthony (2000), *A constituição da sociedade*, São Paulo, Martins Fontes
- Giddens, Anthony (2000), *A dualidade da estrutura: agência e estrutura*, Oeiras, Celta Editora
- Gomes, Carlos Alberto (1987), A interação seletiva na escola de massas, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 3, pp. 35-49
- Gonçalves, Carlos Manuel *et al* (2013), Orientação escolar e profissional no ensino secundário – Contributos para discussão em Veloso, Luísa e Pedro Abrantes (2013) (orgs), *Sucesso Escolar – Da compreensão do fenómeno às estratégias para o alcançar*, Lisboa, Editora Mundos Sociais
- Guerreiro, Maria das Dores e Pedro Abrantes (2004), *Transições Incertas: os jovens perante o trabalho e a família*, Lisboa, DGEEP
- Lahire, Bernard (2001), *O Homem Plural – As Molas da Ação*, Lisboa, Instituto Piaget
- Lahire, Bernard (2005), Patrimónios individuais de disposições – para uma sociologia à escala individual, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, pp. 11-42
- Lahire, Bernard (2011), A transmissão familiar da ordem desigual das coisas, *Sociologia*, XXI, pp. 13-22
- Machado, Fernando Luís *et al* (2003), Classes sociais e estudantes universitários: Origens, oportunidades e orientações, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, pp. 45-80

- Marx, Karl (1974), *O capital*, Lisboa, Delfos
- Mateus, Sandra (2002), Futuros prováveis, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 39, pp.117-149
- Melo, Maria Benedita Portugal e (2012), Traços da retórica produzida sobre o “Efeito de Escola” em Dayrell *et al* (2012), *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal*, Belo Horizonte, Editora UFMG
- Merton, Robert K (1968), *Social Theory and Social Structure*, New York, Free Press
- Mouzelis, Nicos (2007), Habitus and Reflexivity: Restructuring Bourdieu’s Theory of Practice, *Sociological Research Online*, 12(6)9, pp. 1-5
- Nogueira, Cláudio Marques Martins e Maria Alice Nogueira (2002), A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições, *Educação & Sociedade*, ano XXIII, 78, pp. 15-36
- OECD (2015), *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing.
- Oliveira, Nuno (2011), Entre Cila e Caríbdis – o realismo social de Margaret Archer, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 65, pp. 119-139
- Pires, Rui Pena (2007), Árvores conceptuais: uma reconstrução multidimensional dos conceitos de ação e estrutura, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 53, pp. 11-50
- Quivy, Raymond e Luc Van Campenhoudt (1998), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva
- Rosenthal, Robert e Lenore Jacobson (1992), *Pygmalion in the classroom - teacher expectation and pupils' intellectual development*, New York, Irvington Publishers
- Santos, Pedro Silva M.B., (2007), A aplicabilidade dos conceitos bourdieunianos de habitus e campo em uma pesquisa na área da História da educação, *Dialogia*, 6, pp. 49-54
- Sebim, Charlini Contarato, Maria das Dores Santos Silva e Pollyana dos Santos (2011), Bourdieu e a educação, *Vitória-ES*, 17, 2 pp. 28-39
- Setton, Maria da Graça Jacintho (2002), A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea, *Revista Brasileira de Educação*, 20, pp. 60-70
- Tibúrcio, Luís (1979), Educação e trabalho capitalista: perspectiva histórica e ideais dominantes, *Análise Social*, XV (57) 1º, pp. 179-186
- Vala, Jorge (2014), A análise de conteúdo, em Silva, Augusto Santos e José Madureira Pinto (Orgs) (2014), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Afrontamento
- Vandenbergh, Frédéric (2013), A sociologia na escala individual – Archer e Lahire, *Cadernos do Sociólogo*, 4, pp. 70-112
- Vieira, Maria Manuel, Lia Pappámikail e Cátia Nunes (2012), Escolhas escolares e modalidades de sucesso no ensino secundário – Percursos e temporalidades, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 70, pp. 45-70
- Vieira, Maria Manuel (2013), Pais desorientados? O apoio à escolha vocacional dos filhos em contextos de incerteza em Vieira, et al (Orgs) (2013), *Habitar a escola e as suas margens: geografias plurais em confronto*, Portalegre, Instituto Politécnico de Portalegre
- Vieira, Maria Manuel, Lia Pappámikail e Cátia Nunes (2015), Percursos plurais e modalidades de sucesso – Tempos institucionais e tempos biográficos em Vieira, Maria Manuel (Org) (2015), *O futuro em aberto*, Lisboa, Editora Mundos Sociais
- Wacquant, Loic (2007), Esclarecer o Habitus, *Educação & Linguagem*, 16, pp. 63-71
- Weber, Max (2005), *Economia e Sociedade*, Brasília, UNB

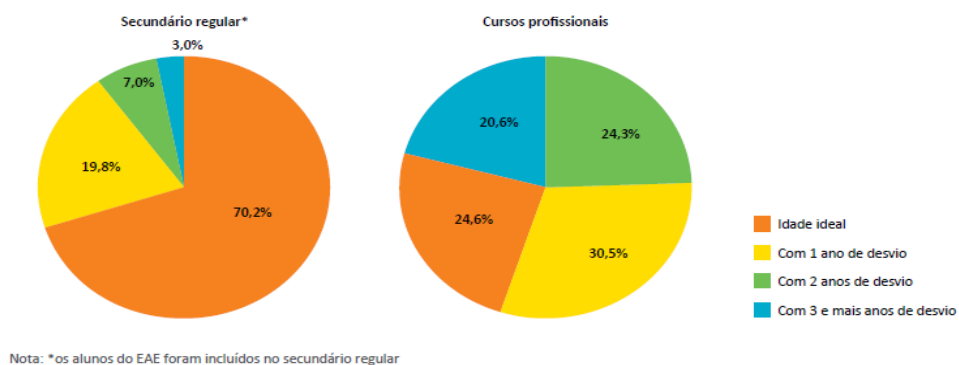
Anexos

Figura 2.1 - Percentagem de alunos jovens matriculados em vias profissionalizantes, no Continente (2000/01 a 2013/14)



Fonte: DGEEC/MEC - Dados atualizados em Novembro de 2015

Figura 2.2 - Distribuição dos matriculados (%) no ensino secundário regular e nos cursos profissionais, segundo a idade ideal de frequência e com desvio etário. Continente, 2013/2014



Fonte: DGEEC-MEC, 2015

Fonte: Estado da Educação 2014, CNE

Quadro 2.1 – Taxa retenção e desistência, por NUTS I e II (2000/01 e 2013/14)

Ano letivo	2000/01	2013/14
NUTS I e II		
Portugal	39,4	18,5
Continente	39,5	18,2
Norte	39,4	15,6
Centro	37,0	17,4
A.M. Lisboa	41,3	21,8
Alentejo	40,0	18,0
Algarve	42,2	23,5
R.A. Açores	44,2	26,0
R.A. Madeira	29,9	21,2

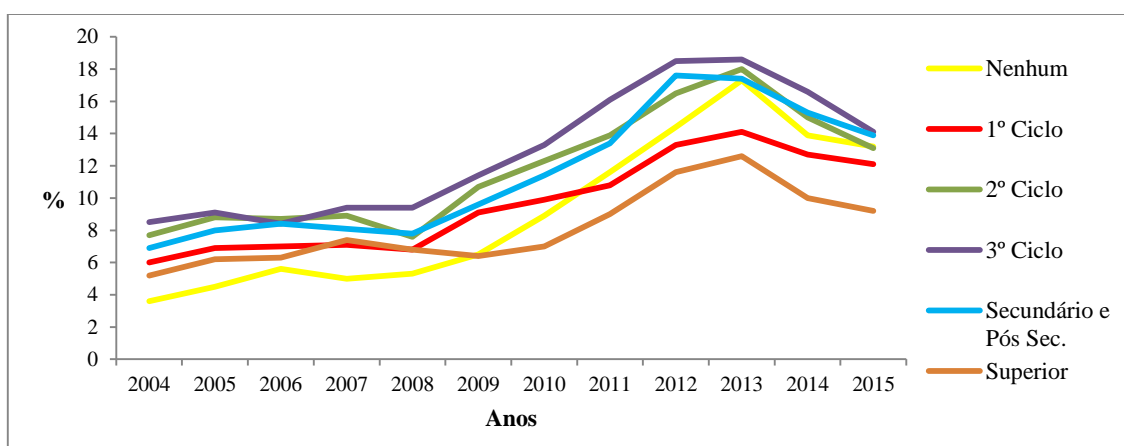
Fonte: DGEEC/MEC - Dados atualizados em Novembro de 2015

Quadro 2.2 – Taxa de retenção e desistência, segundo a orientação curricular e o ano de escolaridade, por NUTS I e II, em 2013/14

Orientação e ano NUTS I e II	Cursos científico-humanísticos/gerais				Cursos tecnológicos e profissionais			
	Total	10.º ano	11.º ano	12.º ano	Total	10.º ano	11.º ano	12.º ano
Portugal	21,1	16,6	12,8	35,0	14,2	7,2	4,9	32,3
Continente	20,9	16,4	12,5	34,9	13,8	6,0	4,7	32,5
Norte	18,4	14,0	10,3	32,1	11,4	5,7	4,5	25,5
Centro	19,7	14,7	11,8	33,6	13,8	6,3	5,0	31,9
A.M. Lisboa	24,1	19,6	15,2	38,7	17,0	6,0	4,6	43,7
Alentejo	21,5	17,9	13,5	34,6	12,3	4,5	4,1	28,7
Algarve	25,5	20,9	16,8	40,9	20,1	10,1	6,6	50,0
R.A. Açores	28,6	26,6	19,8	41,1	21,9	27,0	9,1	27,5
R.A. Madeira	20,3	14,2	13,6	33,8	22,6	25,2	9,6	31,6

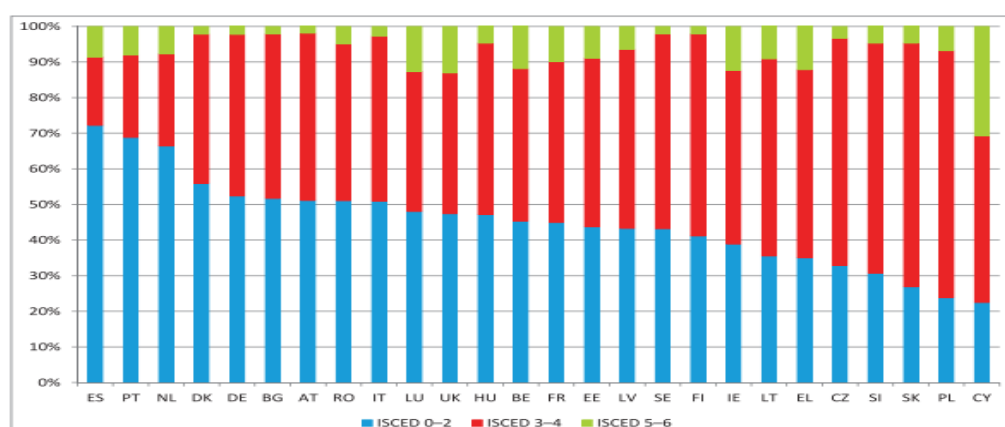
Fonte: DGEEC/MEC - Dados atualizados em Novembro de 2015

Figura 2.3 – Taxa de desemprego, (%), por nível de escolaridade mais elevado completo, em Portugal, entre 2004-2015



Fonte: INE, Inquérito ao Emprego, Taxa de desemprego (Série 1998 - % e Série 2011 - %) por nível de escolaridade mais elevado completo

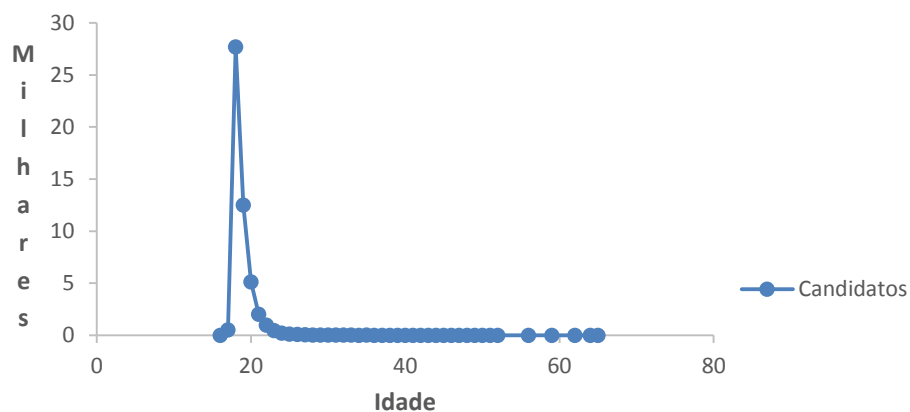
Figura 2.4 – Neet's por nível de educação, 2010



Note: ISCED is the International Standard Classification of Education; ISCED 0-2 = pre-primary to lower secondary; ISCED 3-4 = upper secondary to post-secondary; ISCED 5-6 = tertiary.
Source: EU LFS

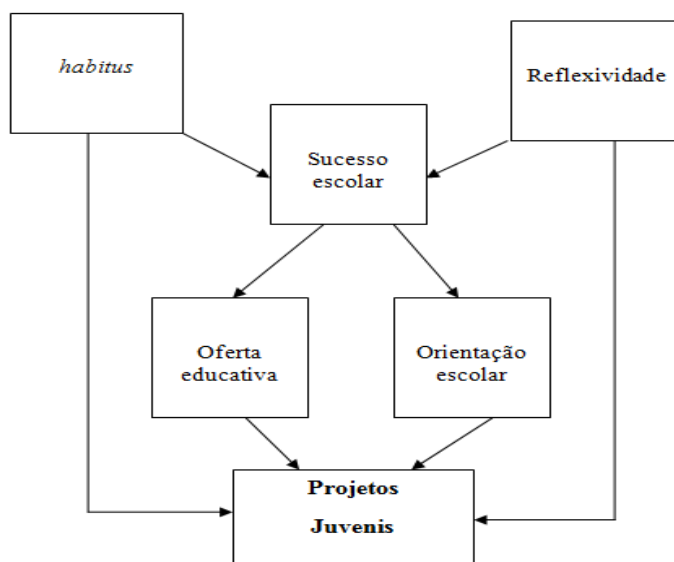
Fonte: Eurofound, (2012), *NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*

Figura 2.5 – Candidatos ao ensino terciário, em Portugal, em 2014/2015, por idade



Fonte: Direção Geral do Ensino Superior (DGES), 2014/2015

Figura 5.5.1 - Modelo de Análise



Quadro 5.5.1 – Operacionalização de conceitos

Conceitos	Dimensões		Perguntas
<i>habitus</i>	Pertença de classe	Habilitações	Quais as habilitações da tua mãe? Quais as habilitações do teu pai?
		Profissão	Qual a profissão da tua mãe? Qual a profissão do teu pai?
		Via de ensino	Qual a tua via de ensino? Qual o teu curso?
	Valores		Que significado tem para ti a escola?
	Crenças		Na tua opinião, apenas os melhores conseguem ir para a universidade? Comenta a seguinte afirmação. Entrar na universidade é sobretudo uma questão de sorte.
	Aspirações		O que te vês a fazer daqui a um ano?
	Expetativas		Como vês que seja a tua vida daqui a 5 anos?
	Grupo de pares	Educação	Dos teus 5 amigos mais chegados quantos pretendem seguir os estudos no ensino superior?
		Profissão	Quais as profissões dos pais (mãe e pai) dos teus 5 amigos mais chegados?
	Reflexividade	Práticas	
Reflexão		Alguém disse que estudar pode sair caro, <u>mas não</u> estudar sai ainda mais caro, concordas? <u>Se sim</u> . Porquê? Comenta a seguinte afirmação. Eu não preciso de ir para a universidade para conseguir ser alguém na vida.	
Sucesso Escolar	Percurso escolar		Conta-me de forma resumida o teu percurso escolar.
	Escolha da via e curso		Fala-me sobre a escolha da via e curso que frequentas. Na tua opinião os alunos da via científico-humanísticos e da via cursos profissionais têm as mesmas possibilidades de acesso ao ensino superior? Porquê?
	Ocupação tempos livres		Fala-me um pouco, da forma como ocupas os teus tempos livres?
	Apoio no estudo	Escola	Na tua escola existe preparação extra aos alunos que vão realizar os exames nacionais? Em que consiste essa preparação?
		Pais	Os teus pais incentivam-te a prosseguir os estudos na universidade? Se sim, que tipo de incentivos utilizam.
Orientação Escolar	Externa		Sentes que os professores puxam pelos alunos para prosseguirem os estudos no ensino superior?
	Interna	Familiar	Na tua opinião caso decidas ir para o ensino superior, consideras que os teus pais te sabem informar sobre os requisitos necessários para prosseguires os estudos? Porquê?
		Próprio	Diz-me o que sabes sobre o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) e para o que serve. Frequentas os serviços do SPO?
	Caso frequentes ou tenhas frequentado o SPO, podes descrever o apoio que recebeste?		
	Conta-me como e quem decide o teu percurso escolar.		
Projeto Juvenil	Educativos		Tens algum projeto para o final deste ano letivo? Se sim, em que consiste?
	Profissionais		

Quadro 5.5.2 – Análise Alunos CCH

Alunos Cursos Científico-Humanísticos																
	ACCH 1-CT		ACCH 2 -CT		ACCH 3 - LH		ACCH 4 - LH		ACCH 5 - LH		ACCH 6 - CT		ACCH 7-CT		ACCH 8 – LH	
Idade	18 anos		17 anos		18 anos		17 anos		18 anos		17 anos		17 anos		19 anos	
Sexo	Feminino		Feminino		Feminino		Feminino		Feminino		Masculino		Masculino		Masculino	
Origem de Classe	EE		EDL		EE		TI		EE		PTE		EE		PTE	
Origem Educacional	Mãe	12º	Mãe	12º	Mãe	9º	Mãe	Licenciatura	Mãe	2º ciclo	Mãe	Licenciatura	Mãe	12º	Mãe	3º ciclo
	Pai	12º	Pai	Mestrado	Pai	9º	Pai	1º ciclo	Pai	3º ciclo	Pai	12º	Pai	12º	Pai	Licenciatura
P1	Diz-me o que sabes sobre o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) e para o que serve.															
	Tem a sua ideia		Não sabe o que é		Faz uma ideia do que seja		Muito por alto		Tem uma ideia do que possa ser		Não faz ideia		Por alto		Por alto	
P2	Frequentas os serviços do SPO?															
	Não		Não		Não		Não		Não		Não		Não		Não	
P3	Caso frequentes ou tenhas frequentado o SPO, podes descrever o apoio que recebeste?															
	Teve apoio no 9º ano várias sessões		Não teve		Falou com o “professor” o ano passado. Fez testes psicotécnicos		Teve apoio no 9º ano várias sessões		Teve apoio no 9º ano uma sessão, já queria esta área		Teve apoio no 9º ano, várias sessões		Teve apoio no 9º, testes, uma sessão		Teve no 9º, exame, só uma vez	
P4	Que significado tem para ti a escola?															
	Faz sentido a escola		Faz sentido a escola		Faz sentido a escola		Para ter bom emprego e boa educação		Faz muito sentido a escola		Faz muito sentido		Faz sentido		Faz sentido	
P5	Descreve-me o teu percurso escolar.															
	1 reprovação		Nunca reprovou		Nunca reprovou		Nunca reprovou		Nunca reprovou		Nunca reprovou		Nunca reprovou		1 reprovação e uma mudança curso	
P6	Fala-me sobre a escolha da via e curso que frequentas.															
	Apoiou a sua decisão nos testes psicotécnicos		Não tinha informação e calhou bem		Escolheu Humanidades porque não gosta Matemática		Foram os pais e o irmão quem escolheu		Muito reflexiva na escolha, ponderou várias coisas		Sempre quis esta área talvez influência em casa		Porque era o que ia dar mais oportunidades no futuro		Primeiro esteve em Ciências e depois mudou para Humanidades	
P7	Conta-me como e quem decide o teu percurso escolar.															
	A própria e o pai		A própria, a mãe e uma amiga		Apenas a própria		Pai e irmão		A própria e depois negocia com os pais		O próprio com o conselho da mãe e irmã		O próprio, mas a escola foi a mãe que escolheu		O próprio e os pais dão opinião	
P8	Fala-me um pouco sobre a forma como ocupas os teus tempos livres.															
	Gosto muito de ler, ver séries, de cantar e dançar, de música e artes, sair		durmo, estudo, cuidado do meu irmão, telemóvel e redes sociais		Ouvir música, sair com amigos, ver televisão, estive a trabalhar, passear livre		Estuda, ajuda pais na loja e dança		Estuda diariamente, está a tirar a carta, escreve, vê muitos filmes e séries com interesse em		jogar computador, já joguei futebol federado, cinemas e museus regularmente		A jogar computador, youtube, cinema todas as semanas, e museus às vezes		Fazia natação competição, sair com amigos, ver televisão, computador,	

	com os meus amigos também e cinema				estudo e cinema			playsation, cinema e museus
P9	Dos teus 5 amigos mais chegados quantos pretendem seguir os estudos no ensino superior?							
	Estão todos na faculdade e já, eram da turma	4 querem mesmo ir, o 5 não sabe se tem €	1 e não tem força de vontade para ir	Todos querem ir	4	4	Todos (só tenho 2 mais chegados)	Já lá estão todos
P10	Quais as profissões dos pais (mãe e pai) dos teus 5 amigos mais chegados?							
	A mãe está desempregada e o pai é pasteleiro, o pai e a mãe trabalham no Entreposto, a mãe é contínua e o padrasto não sei, os pais de outro faleceram e é o tio que cuida dele, trabalha numa loja	A mãe é administrativa e o pai não sei, os pais vendem em feiras, os pais trabalham em discotecas (o pai é segurança)	Mãe doméstica e pai trabalha em empresa transportes (aquele que quer ir), as mães domésticas e pais trabalham em transportes, nenhum licenciado	Todos comerciantes, pai e mãe e uma é hospedeira e pai comerciante	Mãe enfermeira e pai agente viagens, mãe cabeleireira e pai carteiro, outro não tem os pais, é o tio, uma ama e um construtor civil	A mãe trabalha num banco o pai não sei está separado, mãe doméstica e pai tem churrasqueira, a mãe trabalha numa mercearia e o pai no talho, o pai motorista e mãe assistente em hospital, (os que querem seguir) o outro não sabe	A mãe é professora o pai não trabalha, o pai tem um restaurante e a mãe não sei. Só tive um amigo que não era da escola	Mãe trabalha num banco e não vive com o pai, mãe educadora de infância e os outros não sei
P11	Na tua opinião, apenas os melhores conseguem ir para a universidade?							
	Não, é preciso focar	É preciso esforço e dinheiro	Não. É esforço, objetivos e abdicar de certas coisas	Acha que sim, os que se aplicam mais	Não, os mais esforçados	Não, tem a ver com trabalho, não tem a ver com inteligência	Não, penso que é quem se esforça mais	Não, é uma questão de esforço
P12	Comenta a seguinte afirmação. Entrar na universidade é sobretudo uma questão de sorte.							
	Não, é esforço e empenho	Não é sorte, é esforço	Por um lado sim, por outro não	Acha que sim, tem amiga que não conseguiu porque não teve média	Não, é conhecimento, determinação e trabalho	Não, é uma questão de se aplicarem	Não, é uma questão de esforço	Não, é dedicação e focalização
P13	Comenta a seguinte afirmação. Eu não preciso de ir para a universidade para conseguir ser alguém na vida.							
	É verdade se houver esforço em determinada área	Acho que não, é preciso ter formação	Não sabe bem, mas as que não vão há uma num milhão que conseguem progredir	Por um lado verdade, mas por outro a educação é muito importante	Não, há pessoas que não foram e têm empregos estáveis	Pode ser verdade, mas aplica o contrário na maior parte das vezes	Acho que não, depende do que a pessoa quer	Concordo e não concordo, mas já é difícil encontrar trabalho sem

								licenciatura
P14	Na tua opinião os alunos da via científico-humanísticos e da via cursos profissionais têm as mesmas possibilidades de acesso ao ensino superior? Porquê?							
	Não, os do profissional só querem passar	Não, a professora diz que têm mais capacidade do que os dos cursos	Considera que sim	Considera que não porque nas disciplinas dão matéria mais a fundo	Acha que sim	Acho que não, nós temos mais facilidade	Não, os do CH é mais fácil entrar	Acho que não, mas tem um primo do profissional que agora está em Arquitetura
P15	Na tua escola existe preparação extra aos alunos que vão realizar os exames nacionais? Em que consiste essa preparação?							
	Existe, os professores estão mais virados para os alunos melhores notas	Não sabe	Existe aulas de preparação	Existe aulas de apoio	Existe aulas de apoio	Existe aulas de apoio	Tiram dúvidas depois de acabar a escola	Existe aulas de apoio
P16	Fala-me um pouco das ações que praticas diariamente para conseguires atingir os teus objetivos.							
	Estudo diariamente quando chego a casa, este ano	Estuda Matemática diariamente	Estuda apenas na véspera dos testes, porque nem sempre a vida facilita	Estudava todos os dias e precisei de uma atividade para ajudar	Estuda uma semana antes para os testes	Só para testes, se for Matemática a uma semana	Tem andado distraído, apenas no dia anterior testes	Estuda 2 ou 3 dias antes dos testes
P17	Comenta a seguinte afirmação. Pesquisa regularmente informação sobre requisitos de acesso ao ensino superior.							
	Pesquisa regularmente e escola podia dar mais informação	Pesquisa regularmente porque	Já pesquisou mas pouco, não com regularidade	Tem pesquisado	Sim, pesquisei e foi-me fornecida informação, vou estudar fora	Alguma pesquisa e conselhos da mãe e irmã	Pesquisou com a irmã e com a mãe, quando entrou secundário	Sim pesquisa e estava bem informado
P18	Alguém disse que estudar pode sair caro, mas não estudar sai ainda mais caro, concordas? Se sim, Porquê?							
	Concordo, não estudar sai mais caro	Compensa, depende do curso, mas na maioria compensa	É difícil concordar porque o ensino é muito caro, mas pode compensar depois	Concorda, os estudos são necessários	Sim, nem que seja para realização pessoal	Concordo, as propinas são caras mas mais tarde compensa	Concorda, sai caro mas vale a pena	Concordo, mas há que fazer esforços financeiros
P19	Os teus pais incentivam-te a prosseguir os estudos na universidade? Que tipo de incentivos utilizam?							
	Sim, eles dizem que tenho de ter um curso	Sim, não incentivam muito porque sabem que quer ir	Sim para eu estudar para não passar dificuldades na vida	Sim, dizem que tenho de estudar para ser alguém	Sim, os pais incentivam desde nova (mãe e a capa preta)	Sim, através de diálogo	Sim, mais porque eu disse que queria ir	Claramente, bastante
P20	Na tua opinião os professores puxam pelos alunos para prosseguirem os estudos no ensino superior?							
	Não, não falam muito sobre isso	Não falam muito sobre isso. Apenas 1 professora	Acho que sim, mas nos cursos profissionais os professores acham que eles não vão seguir estudos	Puxam, mas só alguns	Puxam, desde o 10º, uns mais que outros e para os alunos mais interessados	Puxam, uns mais do que outros	Sim, mas apenas alguns	Alguns, outros nem por isso

P21	Na tua opinião caso decidas ir para o ensino superior, consideras que os teus pais te sabem informar sobre os requisitos necessários para prosseguires os estudos? Porquê?								
	Não, talvez o meu pai saiba mais um pouco	Eles não sabem daqui, só do Brasil	Não, como eles não andaram	Sim. Eles não têm as informações mas perguntam a amigos	Não e não é da competência deles	Sim, mais a minha mãe, é professora	Sim mais a mãe mas pede mais à irmã que está na faculdade	O meu pai sim, a minha mãe não viveu essa realidade	
P22	Tens algum projeto para o final deste ano letivo? Se sim, em que consiste?								
	Seguir faculdade	Seguir para a faculdade	Seguir para a faculdade	Seguir para a faculdade	Seguir para a faculdade em Inglaterra	Ir para a faculdade	Ir para a faculdade ou repetir disciplinas para subir a média	Entrar na faculdade	
P23	O que te vês a fazer daqui a um ano?								
	Na faculdade	Faculdade	A estudar ou a trabalhar	Na universidade e a trabalhar cal center	Na universidade e a estudar para pagar os estudos	Estar na faculdade	Na faculdade ou a repetir uma disciplina	Na faculdade	
P24	Como vês que seja a tua vida daqui a 5 anos?								
	Já com o curso, a estagiar	Uma especialização ou pós graduação	Se conseguir estudar acho que já com curso, casa, marido e filhos, se não conseguir estudar, instável	Estar a trabalhar em Turismo ou ser hospedeira	Gostava de dizer que estou em Cannes. Talvez a fazer um estágio	Acabar o último ano de faculdade e primeiro ano de trabalho	A trabalhar com a faculdade acabada, ou a tentar arranjar trabalho	Fazer um Mestrado, e inserir-me no mercado de trabalho	
Influência	Pais	Pai com Mestrado	Mãe e dificuldades	A mãe e a mãe de amiga que é hospedeira	Tio e pai	Mãe professora e irmã no ensino superior	Irmã na faculdade e mãe	Mãe, Pai e amigos	
Trabalho estrangeiro					Vai estudar fora, tio incentivou				
Projeto	Seguro	Seguro	Inseguro	Inseguro	Seguro	Seguro	Inseguro	Seguro	

Quadro 5.5.3 – Análise Alunos CP

Alunos Cursos Profissionais																
	ACP1		ACP2		ACP3		ACP4		ACP5		ACP6		ACP7		ACP8	
Idade	22 anos		19 aos		17 anos		18 anos		18 anos		19 anos		17 anos		18 anos	
Sexo	Masculino		Feminino		Masculino		Masculino		Masculino		Feminino		Feminino		Masculino	
Origem de Classe	TIpl		EDL		TI		TIpl		EE		EE		EDL		EE	
Origem Educacional	Mãe	1º Cl	Mãe	1º Ciclo	Mãe	12º	Mãe	3º Ciclo	Mãe	3º Ciclo	Mãe	12º	Mãe	12º	Mãe	3º Ciclo
	Pai	1º Cl	Pai	2º Ciclo	Pai	12º	Pai	1º Ciclo	Pai	3º Ciclo	Pai	2º Ciclo	Pai	2º Ciclo	Pai	2º Ciclo
P1	Diz-me o que sabes sobre o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) e para o que serve.															

	Não sabe	Calcula que seja	Calcula que seja	Calcula que seja	Não sabe	Não sabe bem	Não sabe	Não sabe
P2	Frequentas os serviços do SPO?							
	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
P3	Caso frequentes ou tenhas frequentado o SPO, podes descrever o apoio que recebeste?							
	Só no 9º; exames 1 sessão	Só no 9º; exames 1 sessão	Só no 9º; exames 1 sessão	Só no 9º; exames	Só no 9º Exames	Não se lembra	Não fez, não foi esse dia	Falou com o senhor da Psicologia no 9º ano
P4	Que significado tem para ti a escola?							
	Não têm significado	Tem significado	Tem significado	Tem significado	Tem significado	Significado ligado à área do desporto	Não significa muito	A escola é muito importante
P5	Descreve-me o teu percurso escolar.							
	5 reprovações	1 reprovação	Nunca reprovou	1 reprovação	Nunca reprovou	2 reprovações	Nunca reprovou	Nunca reprovou
P6	Fala-me sobre a escolha da via e curso que frequentas.							
	A área que queria	A área que gosta e quer seguir	A área que gosta e quer seguir	É atleta e a sua área	Não conseguiu ir para outro curso faltou dinheiro passe	É a área desde o 5º ano	Foi uma má escolha, é a área que + gosta, joga futsal	Não queria profissional, queria tecnológico
P7	Conta-me como e quem decide o teu percurso escolar.							
	É o próprio e fala com pais	É a própria que decide	O próprio com a opinião da irmã	O próprio	O próprio	É a própria e pergunta aos pais, 50% cada, + a mãe	Até ao 10º foi a mãe e a partir daí é ela e está arrependida	O Próprio, os pais dão apoio
P8	Fala-me um pouco sobre a forma como ocupas os teus tempos livres.							
	Desporto e sair amigos	Desporto; museus; séries televisão	Fico em casa a ver televisão e a jogar, e vou para os treinos e estágio também	Jogar jogos ou exercício em casa; séries conhecidas	companhia de alguns amigos e da namorada, vejo filmes, séries, e jogos no computador online	jogar computador, a ouvir música, a fazer caminhadas	Joga futsal e tem estágio, estudo para os exames, tenho explicações, trabalho	Joga Futebol 11, Bowling, sair com amigos, cinema,
P9	Dos teus 5 amigos mais chegados quantos pretendem seguir os estudos no ensino superior?							
	3	2	2 a 3 dizem que querem	3 já estão no superior.	4	Todos, não são dos cursos profissionais	Apenas um os outros já trabalham e uns nem acabaram o 12º	2
P10	Quais as profissões dos pais (mãe e pai) dos teus 5 amigos mais chegados?							
	1 fotógrafo e mãe	mãe de um trabalha no pingo doce, a	Uma trabalha na Séfora, outra é instrutora de	Pai faleceu e mãe cadeira rodas; pai	Não sabe responder	Pai fotógrafo e mãe	Pai na construção civil, a mãe	Pai eletricista e mãe

	trabalha empresa viagens; o pai café e não está com a mãe; mãe empregada limpeza e pai motorista	mãe de uma amiga minha é dona de um infantiário	zumba, e os outros não sei. Os pais não sei. Alguns os pais não vivem cá.	transportes e mãe no colégio auxiliar; pai marinha e mãe professora		doméstica, os outros não sabe	a numa fábrica de pão, mãe trabalha nas limpezas no hospital e o pai é mecânico, o pai polícia judiciária e a mãe administrativa, o pai mecânico e mãe não sabe, pai trabalha no café e a mãe limpezas	desempregada, pai mecânico e mãe doméstica, pai tem café e fechou, mãe não sabe, vive só com o pai, pai electricista e mãe trabalha fábrica bolos, pai treinador natação, mãe num café
P11	Na tua opinião, apenas os melhores conseguem ir para a universidade?							
	Esforço e questão financeira	Esforço e objetivos	esforço	Há barreiras que impedem; oportunidades	É querer mesmo ir e questões financeiras	Os melhores têm boas médias; com esforço sim	Não, tem a ver com o esforço	Não, tem a ver com esforço e dedicação
P12	Comenta a seguinte afirmação. Entrar na universidade é sobretudo uma questão de sorte.							
	Em algumas situações sim; vagas	Esforço	Esforço e questão das vagas	Esforço	Não concorda, é trabalho	Não, é esforço	Não, é trabalho	Não, é esforço
P13	Comenta a seguinte afirmação. Eu não preciso de ir para a universidade para conseguir ser alguém na vida.							
	Não é por ir universidade que vai ser melhor pessoa; se calhar em algumas empresas é melhor ir faculdade	Não concorda nem discorda, mas é importante ir	Depende do caso, mas ir universidade dá mais possibilidades	Concordo, há pessoas que conseguem sem universidade	Também é verdade; pode-se construir a vida de outra forma	É uma escolha individual	Sim, é verdade, há pessoas com estudos desempregadas	É verdade, mas fazendo tens mais hipóteses
P14	Na tua opinião os alunos da via científico-humanísticos e da via cursos profissionais têm as mesmas possibilidades de acesso ao ensino superior? Porquê?							
	A dos cursos profissionais não	A dos cursos profissionais não prepara tão bem	A dos cursos profissionais não prepara tão bem	A dos cursos profissionais não prepara tão bem	A dos cursos profissionais não prepara tão bem	Eles estão melhor preparados	Não, eles estão melhor preparados	Não, eles estão melhor preparados

	prepara tão bem							
P15	Na tua escola existe preparação extra aos alunos que vão realizar os exames nacionais? Em que consiste essa preparação?							
	Têm aulas de apoio	Aulas apoio	Não sei	Aulas apoio	Não sei	Não sabe, pensa que sim	Não, nunca ninguém falou nisso	Diz que não há
P16	Fala-me um pouco das ações que praticas diariamente para conseguires atingir os teus objetivos.							
	Não tem objetivos para já	Só estuda para os testes	Só estuda para os testes	Só estuda para os testes	Só estuda para os testes	Mais nos testes e às vezes dá uma olhada	Vou às explicações e estudo mas não diariamente	Estuda uma semana antes dos testes
P17	Comenta a seguinte afirmação. Pesquiso regularmente informação sobre requisitos de acesso ao ensino superior.							
	Não quer seguir; não gosta de estudar	Pesquisa	Pesquisa mas para estudar fora	Pesquisa	Pesquisou com colegas	Pesquisou cursos fora faculdade	Foi uma vez à faculdade privada	Começou desde o início do 12º e falou com o psicólogo
P18	Alguém disse que estudar pode sair caro, mas não estudar sai ainda mais caro, concordas? Se sim, Porquê?							
	Em algumas situações sim, pedem cursos	Compensa estudar	Concorda; é investimento que tem de ser feito	Concordo, compensa estudar	Indeciso	Concorda, o esforço compensa	Concorda, mas não na escola	Inconclusivo, não percebeu bem
P19	Os teus pais incentivam-te a prosseguir os estudos na universidade? Que tipo de incentivos utilizam?							
	Eles preferem que eu trabalhe	Incentiva, com conversas	Incentivam porque não tiveram oportunidade	Sim, que se forne num curso qualquer	Nem por isso	Não, tem mais a ver comigo	Sim. Eles não incentivam, eles obrigam	O pai sempre a falar disso
P20	Na tua opinião os professores puxam pelos alunos para prosseguirem os estudos no ensino superior?							
	Só para quem está interessado	Alguns	Puxam	Puxam os que têm melhores notas	Alguns puxam	Sim alguns	Não, no curso não	Duas professoras
P21	Na tua opinião caso decidas ir para o ensino superior, consideras que os teus pais te sabem informar sobre os requisitos necessários para prosseguires os estudos? Porquê?							
	Não	Os pais não; irmã sim	Sim, fazem pesquisa	Os pais não	Os pais não	Nós é que os informamos. Talvez a minha mãe	Apenas a mãe, porque o pai não foi	Não porque não chegaram até lá
P22	Tens algum projeto para o final deste ano letivo? Se sim, em que consiste?							
	Ir trabalhar	Frequentar um CET	Seguir os estudos	Continuar a preparar para ir faculdade	Trabalhar	Não	Quer ir para a faculdade, trabalhar e tirar a carta	Fazer um CET
P23	O que te vês a fazer daqui a um ano?							
	Acabar os módulos e trabalhar	A trabalhar ginásio	Universidade	Trabalhar e estudar	Ou trabalhar ou estudar	A estudar mas não na faculdade	Se entrar faculdade a estudar, senão a trabalhar ou estudar	Jogar Futebol ou ser Personal Trainer
P24	Como vês que seja a tua vida daqui a 5 anos?							

	Não pensei nisso	Estar na faculdade e a trabalhar ou estrangeiro	Trabalhar como treinador futebol	A estudar ou a trabalhar	Não pensei nisso	A trabalhar, não vai para a faculdade porque é caro, mas não sabe o valor	Estar a trabalhar na minha área, não depender de ninguém	Trabalhar num ginásio
Influência	Pais	Irmã e pais	Pais	Irmão e pais	Amigos e namorada	Mãe	Mãe	Pai
Trabalho estrangeiro		Sim	Sim	Sim				
Projeto	Conformado	Inconformado	Seguro mas no estrangeiro	Inconformado	Inconformado	Inconformado	Inconformado	Inconformado

Guião de Entrevista - Alunos

Caraterização Sociográfica

- Sexo
- Quantos anos tens?
- Qual é a tua via de ensino?
- Qual é o curso que frequentas?
- Qual é o grau de escolaridade do teu pai?
- Não sabe ler nem escrever
Sabe ler e escrever, mas não concluiu nenhum grau de ensino
Tem o 1º Ciclo do Ensino Básico (4º ano/4ª classe)
Tem o 2º Ciclo do Ensino Básico (6º ano/Preparatória)
Tem o 3º Ciclo do Ensino Básico (9º ano)
Tem o ensino Secundário (12º ano)
Tem um curso do Ensino Superior
- Qual é a profissão atual do teu pai (ou a última, no caso de não estar a trabalhar neste momento)?
- E qual é a situação nessa profissão do teu pai?
 - a. Patrão
 - i. Com menos de 10 empregados
 - ii. Com 10 ou mais empregados
 - b. Trabalhador por conta própria
 - c. Trabalhador por conta de outrem
- Qual é o grau de escolaridade da tua mãe?
Não sabe ler nem escrever
Sabe ler e escrever, mas não concluiu nenhum grau de ensino
Tem o 1º Ciclo do Ensino Básico (4º ano/4ª classe)
Tem o 2º Ciclo do Ensino Básico (6º ano/Preparatória)
Tem o 3º Ciclo do Ensino Básico (9º ano)
Tem o ensino Secundário (12º ano)
Tem um curso do Ensino Superior
- Qual é a profissão atual da tua mãe (ou a última, no caso de não estar a trabalhar neste momento)?
- E qual é a situação nessa profissão da tua mãe?
 - a. Patroa
 - i. Com menos de 10 empregados
 - ii. Com 10 ou mais empregados

- b. Trabalhadora por conta própria
- c. Trabalhadora por conta de outrem

- Quantas pessoas vivem em tua casa (contando contigo)?

P1 – Diz-me o que sabes sobre o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) e para o que serve.

P2 - Frequentas os serviços do SPO?

P3 - Caso frequentes ou tenhas frequentado o SPO, podes descrever o apoio que recebeste?

P4 - Que significado tem para ti a escola?

P5 – Descreve-me o teu percurso escolar.

P6 - Fala-me sobre a escolha da via e curso que frequentas.

P7 - Conta-me como e quem decide o teu percurso escolar.

P8 - Fala-me um pouco sobre a forma como ocupas os teus tempos livres.

P9 - Dos teus 5 amigos mais chegados quantos pretendem seguir os estudos no ensino superior?

P10 - Quais as profissões dos pais (mãe e pai) dos teus 5 amigos mais chegados?

P11 - Na tua opinião, apenas os melhores conseguem ir para a universidade?

P12 - Comenta a seguinte afirmação. Entrar na universidade é sobretudo uma questão de sorte.

P13 - Comenta a seguinte afirmação. Eu não preciso de ir para a universidade para conseguir ser alguém na vida.

P14 - Na tua opinião os alunos da via científico-humanísticos e da via cursos profissionais têm as mesmas possibilidades de acesso ao ensino superior? Porquê?

P15 - Na tua escola existe preparação extra aos alunos que vão realizar os exames nacionais? Em que consiste essa preparação?

P16 - Fala-me um pouco das ações que praticas diariamente para conseguires atingir os teus objetivos.

P17 - Comenta a seguinte afirmação. Pesquiso regularmente informação sobre requisitos de acesso ao ensino superior.

P18 - Alguém disse que estudar pode sair caro, mas não estudar sai ainda mais caro, concordas? Se sim, Porquê?

P19 - Os teus pais incentivam-te a prosseguir os estudos na universidade? Que tipo de incentivos utilizam?

P20 – Na tua opinião os professores puxam pelos alunos para prosseguirem os estudos no ensino superior?

P21 - Na tua opinião caso decidas ir para o ensino superior, consideras que os teus pais te sabem informar sobre os requisitos necessários para prosseguires os estudos? Porquê?

P22 - Tens algum projeto para o final deste ano letivo? Se sim, em que consiste?

P23 - O que te vês a fazer daqui a um ano?

P24 - Como vês que seja a tua vida daqui a 5 anos?

Guião Entrevista - Professores

P1 - Alguém disse que estudar pode sair caro, mas não estudar sai ainda mais caro, concorda? Porquê?

P2 - Considera decisivo para a vida dos aluno(a)s que eles(as), frequentem o ensino superior?

P3 - Na sua opinião, a quem se deve o sucesso e o insucesso escolar dos alunos?

P4 - Na sua opinião, a que se deve os elevados níveis da retenção e abandono dos alunos no 12º ano?

P5 - Fale-me um pouco do que sabe acerca do funcionamento do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO).

P6 - Considera que a frequência do SPO pode melhorar o sucesso escolar dos alunos?

P7 - Na sua opinião a orientação escolar deveria ser de frequência obrigatória? Porquê?

P8 - Em sua opinião, considera que a “escola” motiva os alunos, para que eles continuem os estudos no ensino superior?

- P9 - Considera que todos os alunos, independentemente de pertencerem a Cursos Científico-Humanísticos ou Cursos Profissionais, têm as mesmas oportunidades de acesso ao ensino superior? Porquê?
- P10 - Acha que a escola fornece aos alunos toda a informação sobre a tomada de decisão da continuidade dos estudos no ensino superior?
- P11 - Considera que todos alunos e/ou as suas famílias, têm capacidade de interpretar informações sobre requisitos de acesso ao ensino superior?
- P12 – Se eu lhe disser que nem todos os alunos e as suas respetivas famílias conseguem descortinar a importância de prosseguir os estudos no ensino superior, considera que a escola o poderia fazer?
- P13 – O que me poderá dizer acerca dos projetos dos alunos do 12º ano, das modalidades Curso CH e CP, para o final do ano letivo?
- P14 – Na sua opinião, como se poderá reduzir o insucesso e abandono escolar no 12º ano de escolaridade?

Guião Entrevista - Psicólogos

- P1 – Considera decisivo para a vida dos aluno(a)s que eles(as), frequentem o ensino superior?
- P2– Alguém disse que estudar pode sair caro, mas não estudar sai ainda mais caro, concorda? Porquê?
- P3 – Na sua opinião, a quem se deve o sucesso e o insucesso escolar dos alunos?
- P4 – Na sua opinião, a que se deve os elevados níveis da retenção e abandono dos alunos no 12º ano?
- P5 - Em que consiste o apoio que o SPO dá aos alunos no 9º ano?
- P6 – Em que consiste o apoio que o SPO dá aos alunos no ensino secundário?
- P7 – Considera que a frequência do SPO pode melhorar o sucesso escolar dos alunos?
- P8 – Na sua opinião a orientação escolar deveria ser de frequência obrigatória? Porquê?
- P9 – Em sua opinião, considera que a “escola” motiva os alunos, para que eles continuem os estudos no ensino superior?
- P10 – Considera que todos os alunos, independentemente de pertencerem a Cursos Científico-Humanísticos ou Cursos Profissionais, têm as mesmas oportunidades de acesso ao ensino superior? Porquê?
- P11 – Acha que a escola fornece aos alunos toda a informação sobre a tomada de decisão da continuidade dos estudos no ensino superior?
- P12 - Considera que todos alunos e/ou as suas famílias, têm capacidade de interpretar informações sobre requisitos de acesso ao ensino superior?
- P13 - Se eu lhe disser que nem todos os alunos e as suas respetivas famílias conseguem descortinar a importância de prosseguir os estudos no ensino superior, considera que a escola o poderia fazer?
- P14 – Na sua opinião, a quem cabe a responsabilidade do sucesso escolar dos jovens?
- P15 – O que me poderá dizer acerca dos projetos dos alunos do 12º ano, das modalidades Curso CH e CP, para o final do ano letivo?
- P16 – Na sua opinião, como se poderá reduzir o insucesso e abandono escolar no 12º ano de escolaridade?
- P17 – Na sua opinião, seria importante para o SPO, poder contar com o contributo e colaboração de colegas de outras áreas das ciências sociais? Porquê?

Consentimento informado

Projeto de Investigação em Sociologia

“Projetos estudantis e orientação escolar no ensino secundário”

Objetivo Geral: Pretende-se com este trabalho analisar as expectativas e as oportunidades dos alunos no ensino secundário, quer da via Cursos Científico Humanísticos, quer da via Cursos Profissionais e a forma como se cruzam, numa altura em que o ensino obrigatório se situa nos 12 anos de ensino. Temos ambição de perceber o papel da ação (os jovens) e estrutura (oferta educativa e orientação escolar) na construção do futuro académico dos jovens. Constitui a nossa pergunta de partida, *de que forma os jovens do ensino secundário constroem os seus projetos educativos?*

Papel dos Participantes: A colaboração por parte dos jovens, será decisiva, pois somente com o seu contributo, será possível realizar este estudo, que permitirá perceber melhor a forma como são construídos os percursos escolares dos jovens do ensino secundário. Os participantes colaborarão neste estudo dando uma entrevista, com a duração de aproximadamente 1 hora, gravada em registo áudio. A sua colaboração será totalmente voluntária, sendo que em qualquer momento e por qualquer motivo poderá negar-se a responder a qualquer pergunta e/ou desistir de continuar a sua colaboração no estudo, sem qualquer prejuízo.

Confidencialidade: Toda a informação recolhida é absolutamente confidencial, uma vez que as entrevistas são identificadas através de um código. Neste estudo, o investigador optou por manter o anonimato da escola, para que todos os participantes possam dar o seu contributo com a garantia do maior anonimato possível. A informação recolhida tem como fim a realização deste estudo (Tese de Mestrado) e todos os dados são absolutamente confidenciais.

Responsável do Estudo: Vítor Hugo de Sousa Costa (vhsca@iscte.pt)

Orientador da Tese: Professor Doutor José Luís Casanova (ISCTE-IUL)

Data:

Autorização do entrevistado / Encarregado de Educação: