

Orientações Periféricas: uma etnografia dos mecanismos de orientação
numa escola básica da Área Metropolitana de Lisboa

Bárbara Domingues Rodrigues

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação e Sociedade

Orientadora:

Doutora Sandra Mateus – Instituto Universitário de Lisboa

Agosto de 2016

Agradecimentos

O anonimato que se deve respeitar nestas ocasiões não dignifica o contributo maior de duas pessoas na elaboração desta dissertação. Em primeiro lugar, o diretor da escola onde este estudo se realizou, pela receptividade com que me recebeu e pela permissão em explorar, sem reservas, a sua escola. Em segundo, a psicóloga que acompanhei ao longo de muitas semanas e que me permitiu conhecer o seu trabalho. Sem a sua abertura, profissionalismo e disponibilidade, esta dissertação teria sido outra. O maior agradecimento vai para eles. Agradeço também a todos os docentes e alunos que conheci e que coloriram os meus dias. Foi com as suas histórias que mais cresci. Espero, sinceramente, que todos se consigam rever nestas páginas.

Para uma outra escola, os agradecimentos vão para a Sandra Mateus, pela orientação, compreensão e confiança depositadas até ao último momento. Entre os solavancos que marcaram a minha prestação, a reconciliação que soube promover com o meu tema foi decisiva. Pelo entusiasmo e dedicação que presta à coordenação do mestrado e por me ter confiado uma das suas escolas, muito agradeço também à Professora Teresa Seabra.

Aos meus pais e aos meus irmãos Matilde e Bruno que, à distância, terão também sofrido as consequências do percurso que agora se conclui. Espero estar à altura das suas expectativas. Amigo inesperado nestas contas, agradeço também ao Vicente por ter sabido escutar as angústias deste ano. Finalmente, agradeço e dedico esta tese ao Afonso, coautor deste trabalho e, para sempre, da minha vida.

Resumo

Esta dissertação problematiza a orientação em meio escolar a partir de uma etnografia realizada numa escola básica de 2.º e 3.º ciclo da Área Metropolitana de Lisboa. A observação centrou-se na ação do Serviço de Psicologia e Orientação, tanto ao nível da sua articulação com o estabelecimento, como das atividades realizadas junto de alunos em situação de transição para o ensino secundário. Verificou-se que aquele serviço atua sobre uma ordem escolar anterior, interagindo de forma distinta com as diferentes vias de ensino básico presentes na escola (ensino regular, ensino vocacional e ensino especial). Por sua vez, o diversificado e competitivo mercado escolar do ensino secundário constitui um agente ativo na manutenção desta ordem, reforçando a polarização do campo de escolhas dos alunos. Conclui-se que existe um modelo de orientação híbrido, transversal aos vários processos de orientação em curso, já que nele convergem elementos clássicos, filiados ao paradigma da orientação como prática psicológica ou de diagnóstico, e contemporâneos, filiados ao paradigma da orientação como prática educativa.

Palavras-chave: educação; escola; orientação escolar; percursos escolares; ensino básico; transição.

Abstract

By providing an ethnographic account that took place in a middle school of the Lisbon Metropolitan Area, this master thesis seeks to offer an analysis of educational guidance. Fieldwork focusing on the interactions of the “Psychology and Guiding Services” with the school and the students preparing their transition to upper secondary showed that these services - by operating in relation to a pre-existent “school order” - interact differently with the separate learning pathways that coexist in the lower secondary (general education, vocational education and special education). The diversified and competitive school market plays an active role in maintaining this order by enhancing the polarization of the student’s choices. We will argue that there is a local and hybrid model of school guidance due to the presence of elements of both the classical (psychological or diagnosis approach) and contemporary (educational approach) guidance models.

Keywords: education; school; educational guidance; school careers; lower secondary; transition.

Índice

Índice de quadros.....	iv
1 Introdução.....	1
2 Orientação: a construção de um objeto sociológico.....	3
2.1 Entre a orientação profissional e a orientação escolar.....	3
2.2 Uma nova forma de desigualdade.....	8
2.3 A escola como unidade de análise.....	13
2.4 Estratégia de investigação.....	15
3 Da escola ao terreno: recortes de uma etnografia.....	17
3.1 O acesso ao terreno.....	17
3.2 Serviços de Psicologia e Orientação.....	19
3.3 População em transição.....	25
4 Mundos regulares, vocacionais e especiais: práticas e atividades de orientação.....	34
4.1 As sessões de orientação dos nonos anos.....	34
4.1.1 Os testes psicológicos.....	36
4.1.2 Uma orientação em patamares.....	38
4.2 O caso do ensino vocacional e do ensino especial.....	40
4.3 Mercado escolar e formativo.....	43
5 Conclusão.....	47
6 Bibliografia.....	49
7 Fontes.....	53
Anexo 1.....	i
Anexo 2.....	v
Anexo 3.....	vii
Anexo 4.....	xii
Anexo 5.....	xiii

Índice de quadros

Quadro 3. 1 - Caracterização sociodemográfica e escolar das turmas	29
Quadro 3. 2 - Participação nas sessões de orientação por turma	32

1 Introdução

Compreender a orientação que estrutura a transição do final do ensino básico para o ensino secundário implica ter em conta diferentes níveis de análise. A um nível macro, o sistema educativo impõe os momentos específicos em que ocorre a mudança, definindo um compasso específico para a transição; a um nível meso, os estabelecimentos escolares gerem os fluxos de alunos, organizando-os pelas diferentes fileiras; a um nível micro, as famílias e os alunos definem projetos e aspirações. Assim, compreender a orientação é, antes de mais, perceber que ela se produz na interseção de cada um destes domínios. Por sua vez, a escola é o local ou a geografia onde o sistema educativo, o contexto social e as aspirações individuais se encontram.

No que tem sido o seu entendimento enquanto fenómeno fortemente correlacionado com processos de seleção e exclusão, a orientação realizada em meio escolar tem sido vastamente referenciada pela sociologia da educação. Amiúde, o seu estudo é tido como extremamente pertinente para a compreensão da diversidade das trajetórias escolares (Berthelot, 1993; Duru e Mingat, 1987; Mateus, 2002; Seabra, 2009). Dito isto, o conhecimento sobre as práticas e ações de orientação realizadas no interior da escola portuguesa permanece reduzido. Nesse sentido, a dissertação constituiu como objetivo *contribuir para um maior conhecimento dos mecanismos de orientação realizados em meio escolar*. Procurou-se saber *de que forma se relacionam os mecanismos de orientação com os percursos escolares do ensino básico na transição para o ensino secundário*.

O estudo inscreve-se num tempo (a transição) e espaço (a escola) específicos e privilegia uma mesoabordagem dos fenómenos sociais, partilhando do entendimento da escola como um contexto institucional específico. Considera-se que a escola enquanto organização tem a capacidade de (re)criar as suas próprias dinâmicas escolares e sociais, ao mesmo tempo que gere os constrangimentos à sua ação. Nesse sentido, definiu-se uma abordagem metodológica de proximidade, através da realização de uma etnografia numa escola da Área Metropolitana de Lisboa ao longo de quatro meses. Ali, foi possível acompanhar a atividade de um Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) e o quotidiano de alunos e professores. A observação foi complementada pela realização de 13 entrevistas junto de alunos, docentes e psicóloga e pela aplicação de um questionário a 71 dos 100 alunos em situação de transição escolar.

Esta dissertação estrutura-se em três capítulos. No capítulo *Orientação* discute-se o conceito de orientação, as críticas e visibilidade que a sociologia da educação lhe tem atribuído e a

importância de uma abordagem teórico-metodológica de nível *meso* para o seu estudo. *Da escola ao terreno* caracteriza a escola e o modo como o acesso contribuiu para delimitar o âmbito da pesquisa. Assim, neste capítulo serão problematizados o Serviço de Psicologia e Orientação, a sua relação com a escola e o público que lhe está afeto. Em *Mundos regulares, vocacionais e especiais* são consideradas as diversas ações de orientação dinamizadas pelo SPO, bem como as estratégias de recrutamento do mercado escolar local, ali representado por uma escola secundária e um centro de formação profissional.

Por fim, conclui-se que o modelo de orientação da escola se caracteriza por uma elevada hibridez no que às suas práticas e atividades diz respeito, compondo-se de influências relativas quer ao paradigma de orientação clássico – manifesto na utilização de testes psicológicos e centrado na figura de um especialista – como do paradigma de orientação contemporâneo – centrado no aluno, nos seus interesses e integração escolar. Esta hibridez é transversal a todos os processos de orientação em curso na escola mas sobretudo no processo de orientação dos alunos do ensino regular, aquele que mais exaustivamente se acompanhou. Tal dinâmica de orientação reflete não só as características do sistema de orientação em Portugal, como resulta das interações locais entre SPO, docentes, alunos e território educativo mais alargado.

2 Orientação: a construção de um objeto sociológico

2.1 Entre a orientação profissional e a orientação escolar

A orientação é um fenómeno social, historicamente situado, cujas origens precedem a difusão escolar que se lhe conhece mais tarde. Até à sua forma eminentemente escolar, versão largamente difundida nos sistemas educativos, a orientação caracteriza-se pela sua vocação profissional, resultado de condições socio-históricas particulares. Contudo, orientação escolar e orientação profissional surgem frequentemente acopladas, não obstante uma e outra pressuporem um entendimento conceptual distinto. A que se reporta uma e outra, afinal? Que condições conduziram à emergência de cada uma destas modalidades de orientação e como operam, atualmente, nos sistemas educativos? As próximas páginas procuram responder a estas interrogações.

Podendo a sua existência ser reportada às sociedades tradicionais ou pré-industriais, é no período referente aos finais do século XIX e princípios do século XX que o fenómeno da orientação se consolida, momento em que se torna objeto de interesse político e científico (Berthelot, 1993; Dionísio, 2009). Como explicam Huteau e Lautrey (1979), a crescente divisão do trabalho, potenciada pelo desenvolvimento da técnica e pela disseminação do *taylorismo*, acentua clivagens com o mundo tradicional que motivam a criação de novos mecanismos de regulação social. A orientação ganha preponderância neste contexto de transição, procurando, por um lado, fornecer uma resposta à extinção do sistema corporativo-artesanal e, por outro, combater o desperdício de recursos humanos criados pelo *taylorismo*, essencialmente por via de uma seleção profissional antecipada realizada à saída da escola.

Com efeito, a mudança turbulenta entre os diferentes modelos de produção causa vários problemas ao nível da formação da mão-de-obra: desqualificados pelo maquinismo, a vasta maioria dos trabalhadores tinha-se tornado inoperante e descartável aos olhos dos grandes sectores da indústria. O tradicional modo de socialização profissional – a aprendizagem de um ofício pela mão de um mestre – é extinto e a instituição escolar não o recupera já que herda do ensino jesuíta uma forte tradição aristocrática da educação, assente numa divisão classista dos percursos escolares (*idem*). As primeiras tentativas de orientação procuram essencialmente corrigir este desfasamento conduzindo os alunos das classes populares à saída da escola primária ao posto mais adequado ao seu perfil, consubstanciando, deste modo, uma orientação de tipo profissional.

A par das clivagens nos campos económico e educativo, os autores identificam dois outros fatores despoletadores do chamado movimento de orientação profissional na França do século XX: o desenvolvimento da psicologia científica e a difusão dos ideais racionalistas que, articulados, fomentam, teórica e ideologicamente, a difusão de testes de medição da inteligência veiculados pelas teorias da hereditariedade e das aptidões. Fortemente correlacionada com as noções de mérito e responsabilidade individual, a noção de aptidão, entendida como uma predisposição inata ou herdada, vai ocupar um lugar central na *mise en place* dos sistemas de orientação ao longo do século XX (Duru-Bellat, 2002). O estudo minucioso das aptidões procura justificar as diferenças individuais, na recusa de que as instituições, tidas como democráticas, produziram, elas próprias, desigualdades sociais no processo de escolarização. Este consenso é tido como fundamental na sedimentação progressiva da ideia da necessidade de uma seleção, cientificamente homologada, do lugar a ocupar por determinados indivíduos na divisão do trabalho e na estratificação social (*idem*: 17-18).

Em Portugal, o Instituto de Orientação Profissional (IOP), criado em 1925, adere também a estes pressupostos, atribuindo-se a missão de “contribuir para um melhor ajustamento das aptidões e vocações às profissões, áreas de estudo e mercado de trabalho, contribuindo, deste modo, para uma maior eficácia do sistema educativo” (Dionísio, 2009: 47). A sua ação repousa também no paradigma taylorista da organização do trabalho, na qual a eficiência económica constitui uma preocupação de fundo na orientação dos alunos (Nóvoa, 2005).¹ O instituto afirma-se no contexto português como um importante mediador da seleção escolar e profissional, denotando-se na sua atuação, e à semelhança do caso francês, uma forte sobreposição entre as noções de orientação e seleção. É na década de 40 que uma diferenciação começa a ser feita, pelo menos programaticamente, com o IOP a lançar as bases de uma orientação de base escolar.

(...) o novo diretor do IOP empreende uma nova conceção da orientação que vai para além da observação exaustiva das funções psíquicas, sensoriais e neuro-musculares, de que o IOP se havia apetrechado desde a sua criação. Sondar e explorar o «eu profundo» significava, agora, recorrer a uma observação nos contextos práticos e à importância de uma orientação entendida

¹ À época, o IOP combinava testes psicológicos de medição da inteligência com testes clínicos de base antropométrica e fisiológica de modo a aferir as aptidões dos alunos e decidir se o aluno deveria prosseguir estudos, ingressar numa escola técnica ou apenas aprender um ofício (Dionísio, 2009; Nóvoa, 2005).

como um processo contínuo. Ora, para corresponder a tal desígnio, era manifestamente insuficiente circunscrever-se ao ambiente de laboratório (...). Será a escola, e não o laboratório, o ambiente mais propício ao diagnóstico das vocações (Dionísio, 2009: 107).

A inovadora proposta do IOP evidencia, décadas antes, aquelas que viriam a ser as ideias-chave da orientação enquanto processo educativo: (a) o recuo da ideia de mensurabilidade da inteligência a favor do seu entendimento como processo contínuo no tempo (escolar); (b) o menor interesse pelos testes psicotécnicos e, por sua vez, a maior preponderância dos testes de personalidade; (c) a inclusão de vários atores no processo de orientação como as famílias, as escolas e os próprios alunos (*idem*, 2009). Sabemos no entanto que os mandatos para a instituição escolar eram à época muito limitados, pelo que, como veremos mais à frente, a orientação só se efetiva – e se constitui como objeto de estudo da sociologia da educação – com a democratização da escola e, especificamente, com a democratização do ensino secundário (Baluteau, 1998; Berthelot, 1993). Para já, importa compreender a que se reporta a orientação escolar e a orientação profissional.

Se a orientação de base profissional, no sentido em que é efetuada à saída da escolaridade, influencia em muito a criação de uma orientação de base escolar – o que leva Danvers (1988) a falar de um processo de escolarização da orientação – e mesmo que estas possam ser entendidas como duas faces de uma mesma moeda, analiticamente operam em moldes distintos. Para Seguy, a primeira é melhor entendida como uma “orientação diagnóstico” e a segunda como uma “orientação educativa”. A “orientação diagnóstico” baseia-se na comensurabilidade das aptidões individuais, meio pelo qual se justifica a diferente afetação social dos indivíduos, e implica a intervenção direta de um perito; a “orientação educativa” opera no sentido de ajudar o aluno a ser mais autónomo na construção do seu percurso escolar. Ou seja, neste caso, “o indivíduo torna-se *expert* dos seus próprios interesses e competências” (Seguy, 2007: 12). No domínio da psicologia, este movimento corresponde à difusão da ideia da “avaliação como prática extrínseca ao processo de aconselhamento”, em que a avaliação deixa de ser percecionada como um conjunto de instrumentos ao serviço dos psicólogos e o cliente a ser percebido como principal utilizador da informação e sujeito da sua própria exploração (Leitão, 2004: 10-11).

Guichard (2003) procede a uma distinção semelhante àquela proposta por Seguy, opondo a prática psicológica da orientação à sua prática educativa, esta última visando “permitir aos indivíduos (frequentemente em grupo) a construção de um quadro representativo adequado para fazer face às transições escolares, profissionais, mas também pessoais, que são ou serão

confrontados” (2003: 1). O seu ponto de partida é o de procurar explicar a adesão tardia (década de 70 no caso francês) a este modelo de orientação. O autor explica a difusão da orientação como prática educativa pela (a) proeminência da figura do indivíduo nas sociedades contemporâneas, na qual a “construção de si” se assume como predisposição essencial; (b) pelas transformações no mercado de trabalho, mundializado e orientado para as competências; e (c) pela importância crescente da escola como entidade formadora e socializadora da juventude. Na análise de Danvers (1988:14), a tónica na emancipação do jovem e na sua liberdade de escolha resultam do reconhecimento dos limites das teorias das aptidões e do fim da ilusão da meritocracia como princípio de organização social. Se o autor reconhece que se trata de uma forma de responsabilização dos indivíduos, sublinha também que esta tendência extravasa os objetivos eminentemente produtivos do paradigma anterior, estendendo-se à personalidade do indivíduo. A partir de dados relativos ao sistema educativo francês, o autor assinala o aumento do número de entrevistas individuais em detrimento da aplicação de testes psicológicos, o que provaria o declínio do modelo clássico de orientação.

A aceção da orientação como prática educativa tem sido largamente difundida pelas instituições europeias e pelas políticas de Aprendizagem ao Longo da Vida. Procurar dotar os alunos de competências para uma melhor gestão do seu percurso de vida, a par de uma capacitação cognitiva para a realização de escolhas, passa, assim, a constituir um dos objetivos mais comuns nos sistemas de orientação dos diversos países (Meunier, 2008). Apesar de reconhecer a diversidade inerente aos processos de orientação, Guichard (2003:202) considera que a maioria das suas ações continua a ir ao encontro do objetivo clássico de um ajustamento do indivíduo a uma dada profissão ou formação. Para o autor é a diferença de métodos empregados pelos especialistas no exercício da orientação que explica a diferente ênfase nos valores, nas competências, nas aptidões, nos tipos de profissões ou nos resultados escolares.

Num sentido próximo, Dionísio (2009) sublinha a coexistência de diferentes conceções de justiça e de bem-fazer orientação que marcam a ação dos profissionais de orientação em Portugal, tanto mais diversas em função das características dos estabelecimentos de ensino, e fortemente relacionadas com a crise da escola única. Assim, o autor destaca três grandes modalidades da orientação: a “grandeza cívica”, fundada “no interesse geral, na solidariedade, na igualdade universal de oportunidades, na luta contra o abandono e exclusão”; o “modelo industrial”, alinhado pelos princípios da “eficácia e da performance”; e, por fim, a “lógica mercantil”, orientada para a

“concorrência e competitividade” (*idem*: 12). Desta diversidade de práticas, passíveis de serem combinadas entre si, resulta o que o autor sintetiza como um “trabalho de composição da pluralidade de sentidos do justo” (*idem*), na qual os orientadores são confrontados com uma tensão entre o respeito pela diversidade e pelo que deve ser comum entre todos.

A orientação de base profissional e de base escolar distinguem-se também ao nível da sua intervenção temporal. Se a primeira atua exclusivamente à saída da escolaridade, a segunda fá-lo no interior do sistema educativo e em vários momentos do percurso escolar como resultado do aumento da oferta escolar que acompanha a democratização do ensino (Duru, 1988, *apud* Vallet, 1990). Esta oferta escolar não se refere à existência de vias de ensino separadas e segregadas, de que o sistema educativo português é exemplo até 1975, mas sim à diversificação de fileiras de ensino que, apesar das semelhanças que se poderão encontrar, pressupõe a manutenção dos alunos num tronco comum durante os primeiros anos da escolaridade. Por isso é que a orientação de base escolar é identificada como objeto de interesse a partir da democratização do ensino secundário (Baluteau, 1998), via que condensa a maior diversidade curricular nos diferentes sistemas educativos.

Assim, independentemente do papel mais conservador que pode ser imputado à instituição escolar, nomeadamente na reprodução social que a sociologia lhe denuncia desde a década de 60, é reconhecido que só a difusão do seu raio de ação, tanto no sentido de democratização como de “demografização” do acesso aos vários graus, permite discutir a orientação.² Este entendimento é possível pela progressiva consolidação da ideia de que a orientação deve servir a igualdade entre os indivíduos, privilegiando a demonstração de competência em detrimento do meio de origem (Berthelot, 1993). Neste ponto, as histórias da orientação e da instituição escolar tendem a convergir. A tutela que a escola passa a deter nas funções educativas da população – motivada pelas dificuldades das famílias em assegurar uma transmissão eficiente do conhecimento (Enguita, 2003) – é igualmente exercida na própria orientação, doravante mediada pela escola. Não obstante o carácter histórico e, por isso, demorado desta permuta de papéis, a escola constitui ao longo do século XX o monopólio da formação da população, difundindo saberes, ao mesmo tempo que fomenta as bases dos percursos socioprofissionais (Berthelot, 1993: 3).

² “Demografização” no sentido que Dubet (2003) lhe atribui: aumento do número de inscritos no sistema educativo.

2.2 Uma nova forma de desigualdade

À semelhança de outros objetos de estudo relacionados com a escola, a sociologia da educação tem predominantemente olhado para a orientação sob a perspectiva das desigualdades de que esta é potenciadora. No contexto francês, onde a produção sobre o tema é mais vasta, este interesse é tributário da investigação que se dedica à análise dos percursos escolares que marca o início da década de 70 naquele país. Trata-se de uma linha afluyente do património da sociologia dos anos 60 e do conjunto de pressupostos atribuídos à escola nessa época: (a) o seu papel ativo na manutenção das desigualdades sociais através da fabricação das desigualdades e seleção escolares, (b) o seu poder de correção do insucesso escolar e (c) a sua frequência como importante condição para a mobilidade social ascendente dos indivíduos (Barrère e Sembel, 2006). Progressivamente, a sociologia da educação francesa passa a interessar-se em “isolar (...) os mecanismos e factores pelos quais a escola acrescenta, alia factores de desigualdade e de exclusão que ultrapassam a reprodução social” (Dubet, 2003:35), ou seja, empenhando-se em identificar o modo como a própria escola contribui para o reforço da exclusão escolar, para além daquela imputável às próprias estruturas sociais.

A abordagem socioinstitucional do sucesso escolar (Benavente, 1990) na base destes estudos representa um deslocamento de perspectiva que, questionando os modelos mecânicos da sociologia da educação, se interessa pela diversidade do sistema educativo e pelas suas assimetrias geográficas e especificidades locais (Dubet, 2006; Barrère e Sembel, 2006). Nesta matéria, a sociologia da educação tem-se dividido entre as análises que estudam esta diversidade tendo em conta as estruturas e o funcionamento das sociedades e as que procuram conhecer os mecanismos de produção das diferenças de resultados. É nestas últimas que se encontram as pesquisas sobre as condições e factores relacionados com as aprendizagens escolares e as pesquisas sobre os mecanismos de orientação e seleção (Duru e Mingat, 1987: 3).³

³ Um dos dados mais relevantes produzidos sobre o tema, e ainda hoje indelével para a realidade francesa (Duru-Bellat, 2002), é o da hegemonia dos momentos de orientação na definição dos percursos escolares, motivada pela importância atribuída às demandas das famílias, tendencialmente marcadas por uma autoseleção desigual (em função da idade do aluno e do meio social de origem) e raramente corrigida pelos conselhos de turma (Duru e Mingat, 1987).

Para além de um contexto teórico propício ao desenvolvimento destas análises, a sua maior preponderância também deve ser compreendida à luz da configuração dos próprios sistemas educativos. Como refere Teresa Seabra,

Em países com tradição mais centralizada e onde o estado durante mais tempo tentou uniformizar todo o sistema de oferta educativa (por exemplo: França, Portugal, Espanha), a segregação escolar ou, mais especificamente, a seletividade social produzida nas e pelas escolas passa sobretudo por processos de diferenciação interna, como a definição de diferentes fileiras de formação e o papel da orientação escolar (2009: 79).

A distinção entre processos e mecanismos tem também sido operacionalizada no estudo da orientação escolar. Os primeiros remetem para o modo como os indivíduos são distribuídos pelo conjunto de funções disponíveis e desigualmente valorizadas numa dada sociedade, relacionando-se fortemente com a estratificação social e o posicionamento socioprofissional das populações. Por sua vez, os mecanismos procuram assegurar esse intento através do acionamento de procedimentos que visam gerir os fluxos escolares e, mais genericamente, as trajetórias de vida (Berthelot, 1993; Dionísio, 2007; Duru-Bellat, 1988). Contudo, a sociologia da educação tem-se deparado com alguns bloqueios quando confrontada com o carácter cada vez menos perceptível dos processos de seleção escolar (Bourdieu e Champagne, 1992; Seabra, 2009; Sebastião, 2009).

Sebastião (2009) considera que o carácter difuso da seleção escolar inibe a apreensão das desigualdades em educação, dificultada também por um fenómeno de interiorização do discurso sociológico pelos agentes educativos. Teresa Seabra refere que a “sedimentação progressiva das desigualdades sociais” se faz acompanhar por processos de seleção que conduzem à sobre representação de alunos socialmente mais desfavorecidos nalgumas escolas, bem como pela permanente seletividade social do insucesso que “tem questionado o papel e o sentido da escola única” (Seabra, 2009: 80).

Assim, o debate acerca das desigualdades sociais na educação tem vindo a deslocar-se para os patamares mais elevados dos sistemas educativos, resultado de uma menor seleção dos alunos nos primeiros anos de escolaridade (Sebastião, 2009: 109). Para Bourdieu e Champagne o protelamento da eliminação dos grupos sociais mais desfavorecidos faz com que a escola seja “habitada de forma durável por excluídos em potência” (1992:3). Segundo estes autores, o insucesso desses alunos pode ser vivido de forma ainda mais dramática do que quando estavam arredados da instituição escolar já que, por um lado, a sua exclusão é legitimada pela oportunidade

que não terão sabido aproveitar e, por outro, a não detenção de um diploma inviabiliza a sua integração no mercado laboral.

A Escola exclui, como sempre, mas doravante exclui de maneira contínua, em todos os níveis do percurso (...), e guarda no seu seio aqueles que exclui, contentando-se em relegá-los para percursos mais ou menos desvalorizados. Segue-se que esses excluídos do interior são levados a escolher, em função, sem dúvida, das flutuações e oscilações destas sanções, entre a adesão maravilhosa que ela propõe e a resignação dos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente (Bourdieu e Champagne, 1992: 7).

A identificação da orientação escolar como fortemente correlacionada com fenómenos de exclusão e de seleção social tem sido complementada por estudos que revelam as diferentes facetas deste objeto. Estes estudos conciliam vários níveis de análise que, tradicionalmente, o estudo das desigualdades produzidas pelos sistemas educativos não contempla, já que, na sua melhor versão, se apoia em estudos longitudinais – onde a preocupação é mais compreender os efeitos da escolarização nas populações do que compreender a forma como se processa a orientação. Neste sentido, e apesar de a orientação se assumir como um tema satélite, dispomos de vários estudos que procuram compreender como é que os alunos procedem às suas escolhas escolares. Esta linha de estudos pode ser vista como uma exploração do “espaço subjetivo da escolha”, formado pelos sentidos e valores dos atores, que coexiste com o “espaço objetivo” da mesma, limitado pela origem social e pelo percurso escolar (Berthelot, 1993: 21). A este propósito, Pedro Abrantes nota que “num período de pós-massificação escolar e de diversificação das ofertas educativas, a ênfase parece transferir-se da herança familiar para as escolhas, experiências e trajectos (cada vez mais sinuosos e competitivos) que marcam a(s) juventude(s) contemporânea(s)” (2010: 6-7).

Apesar do entendimento generalizado de que a orientação se apresenta como um processo implícito e dilatado no tempo, vários estudos têm focado a sua atenção em momentos específicos do processo de escolarização. De facto, a existência de um tronco comum de nove anos de escolaridade no sistema educativo português tem dirigido a atenção da investigação para a passagem do ensino básico para o ensino secundário, onde é visível uma diversificação da oferta educativa. O estudo de Cristina Gomes da Silva (1999), realizado na região de Setúbal, procurou compreender como é que os alunos procedem à sua escolha tendo em conta a estrutura de oportunidades do meio envolvente. Constatou-se o forte impacto das estratégias de seleção das

próprias escolas, a forte correlação entre o desempenho escolar e a área escolhida e, por sua vez, a correlação entre variáveis como o sexo, a escolaridade dos pais e a origem social no próprio desempenho escolar.⁴ Como refere a autora:

(...) nas áreas científicas de carácter mais geral pontificam os “bons alunos”, os que revelaram capacidades positivamente avaliadas pela escola e que se relacionam estreitamente com um trabalho iminentemente intelectual, enquanto nas áreas de cariz marcadamente tecnológico predominam os alunos “menos bons” (Silva, 1999: 98).

A orientação escolar tem-se constituído ainda como um *locus* privilegiado para compreender a influência do género na escolarização das raparigas, tal como aponta o estudo de Cristina Gomes da Silva. Para a perspetiva culturalista, o maior sucesso das raparigas na escola deve ser entendido à luz do seu processo de socialização. A inculcação de atributos construídos como femininos – como a contenção e o recolhimento – levaria, assim, a uma maior aceitação dos valores promulgados pela escola (Silva, 1999).

Os projetos escolares e profissionais à saída do 9.º ano são também analisados por Sandra Mateus (2002), que, alargando o conjunto de variáveis em estudo, verifica a importância dos recursos económicos, da escola e das redes de sociabilidade para a abertura/fechamento do campo de possibilidades de escolha dos alunos. Analisando duas turmas, opostas em termos de origem social e desempenho escolar, a autora verifica também a tendência dos alunos socialmente mais favorecidos em optarem pela via geral, sendo predominante a via tecnológica nos alunos pertencentes ao operariado.⁵ A autora fornece-nos uma pista extremamente relevante ao concluir que os processos de decisão de alunos com menor sucesso escolar estão mais dependentes de “referentes exteriores”, tais como a orientação escolar, os familiares e outros protagonistas próximos do aluno. De resto, o fator escola é também reiterado como preponderante neste processo. Como refere a autora, “é possível afirmar que, para os alunos entrevistados, a par com a família de origem e as sociabilidades na configuração do campo de possibilidades, a escola constitui uma dimensão fortemente estruturante” (*idem*: 144).

Ambos os estudos relevam a dimensão socioinstitucional da escolha, contrariando o carácter individualizante que lhe é frequentemente atribuído (Mateus, 2002). Num sentido próximo figura

⁴ Num território educativo onde as perceções dos alunos são ainda muito marcadas pela antiga divisão entre liceu e escola técnica.

⁵ Havendo, contudo, casos onde a escolha passava pelo ensino geral.

o estudo de Maria Manuel Vieira, Lia Pappámikail e Cátia Nunes (2012). As autoras procuram compreender de que forma os calendários institucionais da transição para o ensino secundário se articulam com os calendários biográficos, revelando o conflito entre a linearidade que historicamente caracteriza a primeira e o maior dinamismo da segunda. Este é o mote para se discutir a própria noção de sucesso escolar, que as autoras procuram ampliar explorando as suas modalidades que transcendem a noção de sucesso institucionalizada – pautada pela sequencialidade, linearidade e cumulatividade (Vieira *et al.*, 2012: 47). As conclusões do artigo apontam para a predominância das “carreiras focadas” nos alunos que optaram pelos cursos científico-humanísticos e dos “itinerários erráticos” nos alunos que optaram pelos cursos profissionalizantes. Estas são modalidades de sucesso que se encontram em justaposição com a noção institucional de sucesso e insucesso escolar, respetivamente, e às quais correspondem diferenças no grau de escolaridades dos pais, com vantagem para os primeiros. Como referem as autoras,

este dado parece comprovar pistas teóricas e evidências empíricas já consolidadas, nomeadamente a de que a oferta institucional de fileiras educativas constitui uma forma de organização e hierarquização dos alunos, apresentando-se em alguns casos os cursos técnico-profissionais como solução de recurso para os já marcados pela experiência do insucesso (Vieira *et al.*, 2012: 54).

Apesar de a orientação escolar se assumir como um tema periférico nestes estudos, juntos fornecem-nos um quadro dinâmico da passagem para o ensino secundário. Todos reportam a mudança de ciclo como fulcral no desenrolar dos percursos escolares mas também nas trajetórias sociais dos indivíduos. Da mesma forma, todos aludem aos constrangimentos institucionais da escolha e ao desempenho escolar como preditor da escolha. No entanto, se o contexto social onde a escolha é efetuada é reiterado como relevante, as estratégias metodológicas destes contributos deixam praticamente intocada a escola em si.

2.3 A escola como unidade de análise

O estudo dos fenómenos educativos tem sido sobretudo realizado em meio escolar, dado que só mais recentemente a sociologia da educação começa a dedicar a sua atenção a formas de educação não escolar (Aníbal e Moínhos, 2010). Se a escola se constitui como um dos contextos primordiais da análise sociológica, o estatuto epistemológico que lhe é atribuído é bastante diferenciado, por vezes até mesmo inexistente. Como refere Licínio Lima, “é interessante observar que a escola, numa boa parte dos trabalhos académicos, surge como uma categoria omnipresente e de tipo aparentemente universal, de todos conhecida, como se tratasse de uma realidade objectiva” (Lima, 2008: 82). Segundo o autor, trata-se de uma tendência comum tanto em estudos ditos micro como macro: os primeiros pelo menor enfoque em fatores estruturais, organizacionais ou políticos; os segundos por beneficiarem de uma representação mais ampla da escola, com a consequência de não reconhecerem abordagens intermédias (*idem*). Contudo, uma aproximação intermédia é tanto possível quanto necessária.

O estudo da escola como organização ou objeto de estudo tem sido enquadrado por uma meso-abordagem dos fenómenos sociais que procura “compreender o modo como a organização escolar reage aos imperativos centrais, de que forma sintetiza e recria as suas dinâmicas quotidianas”, ao mesmo tempo que se lhe reconhece uma “autonomia relativa na produção normativa e cultural” (Torres e Palhares, 2010: 136-138). O estudo da escola enquanto tal representa uma forma independente de análise social e não uma mera articulação de níveis de análise micro e macrosociológicos. Este deslocamento de perspetiva releva, à semelhança das análises socioinstitucionais do sucesso escolar, de uma “reação aos impasses das teorias das desigualdades dominantes, centrados nas relações de classe e na mobilidade social, ao nível macro” (Delcourt, 1986, *apud* Diogo 2008: 60).

As análises relativas ao “efeito escola” ou ao “efeito professor” constituem os melhores exemplos do interesse e aplicação das referidas meso-abordagens. Popularizados no contexto anglo-saxónico, estes estudos procuram compreender a seletividade social dos resultados escolares, privilegiando dimensões como a composição social das turmas e da escola, as expectativas transmitidas pelos docentes e o modelo pedagógico das escolas (Seabra, 2008: 97). A sua pouca expressão no contexto português tem levado à defesa de que a sociologia da educação portuguesa se manteve em contracorrente com o desenvolvimento do movimento das escolas

eficazes e dos efeitos estabelecimento (Torres e Palhares, 2010). Porém, este desfasamento pode também ser lido na ótica de que esses estudos são menos típicos em sistemas educativos tradicionalmente mais centralizados (Seabra *et al.*, 2014). No que diz respeito à orientação, esta opção foi usada no estudo de Geraldine Andre (2011).

A partir de uma etnografia realizada em três estabelecimentos de ensino, esta autora analisa as práticas de orientação de vários atores institucionais (docentes, diretores e técnicos), de modo a compreender o sentido e as representações dos conselhos de turma no encaminhamento dos alunos das vias gerais para as vias profissionais de ensino, no final do 1.º ano do ensino secundário (onde ocorre a principal bifurcação dos percursos escolares). Assim, articulando as representações sobre o ensino profissional no sistema educativo belga, visto também como uma via de relegação, com o contexto escolar onde os diversos atores institucionais se inserem, a autora revela a existência de tensões éticas na orientação, tanto mais fortes quanto menor o capital cultural e económico do estabelecimento de ensino. De resto, é também sublinhada a diversidade de lógicas de orientação consoante o contexto de análise.

O estudo de Geraldine Andre evidencia as potencialidades da etnografia para o estudo da orientação, mais ainda quando esta nunca foi ensaiada em Portugal. Também Bruno Dionísio as reconhece quando refere que “(...) estudar a ação partindo das situações concretas em que ela é produzida, exige um trabalho de pesquisa que se torna tanto mais rico quanto mais se mobilizarem metodologias qualitativas de observação, especialmente aquelas que se dedicam à etnografia de terreno” (Dionísio, 2009: 58).

Seria errado dar a entender que, por si só, a realização de uma etnografia fosse condição suficiente para cumprir este propósito. É importante relembrar J. Madureira Pinto e J. Ferreira de Almeida (1987) quando referem que um conhecimento sistematizado da investigação empírica só pode ser alcançado em estreita correlação com a própria teoria. As dificuldades desta articulação levam os mesmos autores a defender a utilização de teorias auxiliares, tidas como mais eficazes para a compreensão dos processos sociais inerentes a um dado grupo social ou comunidade. Nesta matéria, uma meso-abordagem pode contribuir para esta mediação já que o estudo de proximidade que estas teorias preconizam encontra também nas metodologias ditas intensivas uma forte ferramenta metodológica.

2.4 Estratégia de investigação

Imperativo formal do sistema escolar, o estreitamento do campo de estudos dos alunos, materializado na escolha de um curso, envolve um quadro complexo de interações sociais onde alunos, professores, psicólogos e encarregados de educação se relacionam mais ou menos intensamente. No sistema educativo português, o final do ensino básico tem vindo a constituir um momento privilegiado de observação em que tal escolha é efetuada pois é também ali que as decisões de orientação assumem uma maior preponderância na definição do futuro escolar e profissional dos alunos. Contudo, tem sido atribuída pouca atenção aos mecanismos escolares que regulam esta transição. Assim, a dissertação constituiu como seu objetivo principal *contribuir para um maior conhecimento dos mecanismos de orientação formal realizados em meio escolar*. Procurou-se também mapear as relações sociais entre os diversos atores (alunos, professores, encarregados de educação e técnicos), bem como fornecer pistas teóricas sobre o papel da orientação na definição dos percursos escolares.

As evidências recolhidas pela sociologia demonstram que as estratégias de individuação se definem num contexto que é pré-determinado a vários níveis: social, no que diz respeito à origem dos alunos, e escolar, no desempenho individual. Neste trilho, procurou-se responder à seguinte pergunta: *de que forma se relacionam os mecanismos de orientação formal com os percursos escolares do ensino básico na transição para o ensino secundário*. Considerou-se que não deviam ser negligenciados os possíveis efeitos do alargamento da escolaridade obrigatória sobre os modos de regulação dos fluxos escolares já que, atualmente, todos os alunos do ensino básico devem prosseguir os estudos, algo que não deverá ser indiferente na orientação que se realiza. Por isso, a observação procurou não só visibilizar as dinâmicas escolares que remetem para o ensino básico como as que dizem respeito ao ensino secundário.

Em consonância com os objetivos da pesquisa, considerou-se pertinente a escolha de uma abordagem metodológica intensiva, que permitisse uma compreensão mais holística dos mecanismos de orientação, contextualizando-os no quotidiano de uma escola básica de 2.º e 3.º ciclo. Sob o chapéu das metodologias intensivas podemos encontrar um conjunto de designações muito próximas como sejam a etnografia (Green e outros, 2011; Silva, 2003), a pesquisa de terreno (Burgess, 1997; Costa, 1986), a pesquisa qualitativa (Bodgan e Biklen, 1982), a pesquisa de campo (Beaud e Weber, 2007) ou a observação qualitativa (Lofland e Lofland, 1995). Contudo, se

diferenças terminológicas existem, é unânime entre os vários autores que existem duas condições essenciais ao método: uma presença prolongada do investigador no terreno, tido como elemento principal da pesquisa, e uma grande proximidade entre este e a população que procura estudar (Beaud e Weber, 2007; Burgess, 1997; Costa, 1986; Silva, 2003).

A etnografia é entendida como um método, no sentido em que é a partir desta que se combinam as diferentes técnicas de recolha e análise dos dados (Costa, 1986).⁶ Assim, constituem-se como suas “técnicas nucleares” (*idem*) ou “técnicas centrais” (Silva, 2003) a observação (participante e não participante), a conversa, o informante privilegiado e a análise de documentos pessoais. A progressiva “desritualização” da etnografia, no sentido em que passa a ser usada para o estudo das sociedades de origem dos investigadores, tem conduzido a uma utilização de outras técnicas de pesquisa que não a mera observação. A par das anteriormente elencadas, em dosagem inferior, também podem ser aplicadas técnicas como o questionário, a entrevista semi-diretiva ou a análise estatística e documental (Costa, 1986).

No quadro desta dissertação, foram implementadas um conjunto de técnicas diversificadas. A par da observação, técnica privilegiada, foram acionadas duas formas de inquirição: entrevistas semi-diretivas a alunos, docentes e psicóloga e um questionário aplicado a todos os alunos em situação de transição para o ensino secundário (Anexos 1 a 3). Foram ainda consultados relatórios oficiais, legislação, o projeto educativo do agrupamento e um estudo realizado na mesma escola onde a etnografia prosseguiu.⁷ A composição social diversificada da população escolar constituiu um importante fator para a definição do terreno etnográfico, pela complexificação de práticas de orientação que a diversidade de perfis escolares pode motivar (Duru e Mingat, 1987).

⁶ Existem outras perspetivas da etnografia. Para Green *et al.* (2011), a etnografia deve ser vista como uma epistemologia.

⁷ Referimo-nos ao estudo que analisa os dados relativos às médias das Provas de Aferição de 4.º e 6.º ano realizadas por cerca de 55 000 alunos da AML para os anos letivos de 2008/2009 até 2010/2011 (Seabra e outros, 2014). Depois da análise estatística, foram selecionadas várias escolas como estudos de caso, entre as quais aquela onde a presente dissertação se realizou.

3 Da escola ao terreno: recortes de uma etnografia

3.1 O acesso ao terreno

Constituiu-se como terreno etnográfico uma escola básica de 2.º e 3.º ciclo localizada num concelho da periferia do distrito de Lisboa, em 2014/2015 com 674 alunos matriculados e uma taxa de Ação Social Escolar de 36,7% (Público, 2016).⁸ A escola é sede de um agrupamento vertical composto por cerca de 1500 alunos distribuídos por 5 estabelecimentos de ensino, estando a maioria integrada no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária desde a sua primeira edição, em 1996.⁹ No último relatório de avaliação externa produzido pela Inspeção Geral da Educação e Ciência, o agrupamento foi avaliado com a classificação de “Bom” em todos os domínios de avaliação: resultados, prestação do serviço educativo e liderança e gestão (Anexo 4).

Os alunos com origem estrangeira representam uma parte significativa da população escolar em virtude do acolhimento de um contingente de alunos com origem nos PALOP alojados em bairros sociais de génese clandestina nas redondezas (Seabra, 2014). De acordo com o projeto educativo, em 2013/2014 o agrupamento contava com uma percentagem de 13,7% de alunos com naturalidade estrangeira. Quando considerada a condição de descendente de imigrante – em que pelo menos um dos progenitores do aluno é de origem estrangeira – apenas na escola-sede esta percentagem seria de 45,3% em 2009/2010 (*idem*).

No estudo da equipa de Seabra, a condição de descendente de imigrante foi considerada como particularmente penalizadora nos percursos escolares desta escola. Entre 2008/2009 e 2012/2013, registou-se uma maior frequência de avaliações negativas nas Provas de Aferição de Língua Portuguesa e Matemática de 6.º ano entre estes alunos: 57,3% obtiveram uma média inferior a 3 valores (escala 1-5), contra os 26,3% registados para o grupo dos alunos autóctones (*idem*). Contudo, quando comparada com escolas de perfil semelhante, a escola foi assinalada como tendo um positivo efeito nos percursos escolares de alunos mais desfavorecidos, como consequência da menor variação de resultados entre alunos com diferente origem social ao longo dos anos letivos analisados. As desvantagens iniciais que uma condição TEIP faria prever foram suplantadas por um

⁸ No ano letivo anterior, esse apoio era fornecido a 59% da população escolar (Público, 2015).

⁹ O programa, na sua 3ª. edição, será atualmente menos estruturante no quotidiano do agrupamento do que o terá sido no passado, não havendo qualquer referência ao mesmo no projeto educativo relativo ao quadriénio 2013/2014 a 2016/2017.

conjunto de características organizacionais e informais que contribuíram para a explicação do positivo efeito-escola. Assim, foram destacadas a liderança estável, a procura de soluções para promoção da integração e sucesso escolares, o controle da indisciplina através de iniciativas locais e o bom relacionamento entre docentes, caracterizado pelo ambiente informal e colaborativo, não obstante a instabilidade das contratações (que também marcaram o ano letivo de 2014/2015).

*

De entre os vários momentos que compõem uma pesquisa, é particularmente significativo para o trabalho etnográfico o modo, sempre particular, como o investigador acede ao terreno e se integra no tecido social local (Costa, 1996; Burgess, 1997). A primeira reunião com o director da escola foi realizada em janeiro de 2015, no seguimento do final do já citado projeto de investigação que teve lugar na mesma escola. Não obstante a abertura e informalidade com que fui recebida, foi necessário submeter o projeto de dissertação à aprovação do Conselho Pedagógico.¹⁰ Em abril de 2015, voltava a reunir-me com o diretor depois daquele período de consideração, logo no início do 3.º período escolar. A etnografia começava formalmente ali, estendendo-se por um período de quatro meses, até ao final de julho do mesmo ano.¹¹

As primeiras interações de uma etnografia são reveladoras da teia de relações sociais que permeia o terreno e ditam, em grande parte, a identidade que o investigador assumirá daí em diante. O acesso constitui também um importante momento de ancoragem da investigação na realidade social, fornecendo, por um lado, novas pistas teóricas, e impondo, por outro, a necessidade de reajustamentos metodológicos. Nesse sentido, apresenta-se agora o modo como a receção dos objetivos da pesquisa junto da direção da escola e, mais tarde, junto dos docentes, contribuiu para um “recorte” (Cordeiro 2010; Magnani, 2002) mais fino e negociado do objeto de estudo.

A minha presença na escola foi profundamente marcada pela existência dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) e pelo extenso trabalho desenvolvido por este. O tema que me propunha estudar conduziu-me desde o início à jurisdição da coordenadora deste serviço, uma psicóloga. Procurei desde o início acompanhar o seu quotidiano profissional, começando por assistir às sessões de orientação realizadas junto dos alunos de 9.º ano. Paralelamente, ensaiei, também por

¹⁰ Paralelamente foi elaborado um pedido formal à Direção Geral de Educação para a realização do estudo e, a pedido daquele organismo, um novo pedido à Comissão Nacional de Proteção de Dados para a realização de entrevistas gravadas.

¹¹ Perfazendo um total de 107 horas de observação, excluindo entrevistas. As 13 entrevistas realizadas tiveram uma duração média de 47 minutos.

via da direção da escola, os primeiros contactos com os diretores de turma do 9.º ano. Explorava ali a possibilidade de acompanhar uma turma, tendo começado por assistir às aulas de Educação para a Cidadania (EPC), um momento que me pareceu privilegiado para observar o contacto entre diretor e turma. Este pedido causou grande estranheza junto dos docentes pela minha filiação ao tema da orientação. De acordo com o que já me tinha sido transmitido pela psicóloga, diziam-me não estarem a desenvolver nenhum trabalho específico junto dos alunos durante as aulas, contando apenas com algumas indicações da psicóloga aquando das matrículas, no final do ano.

À medida que o tempo passava, percebi que as aulas de EPC obedeciam de facto a uma lógica própria, na qual outros temas eram trabalhados, e que a orientação era fundamentalmente exercida não ali mas nas sessões desenvolvidas pelo SPO. De resto, os próprios professores revelavam-se distantes do processo de orientação. Assim, apesar de ter continuado a assistir às aulas de EPC, a presença nas sessões de orientação tornou-se um fim em si mesmo e o foco do meu trabalho etnográfico. Estes momentos viriam a assumir um lugar central no decorrer do trabalho de campo e a psicóloga escolar – doravante apenas designada de psicóloga – uma figura central.

Ao longo do tempo fui compreendendo que o SPO usufruía de uma autonomia própria e de uma forte legitimidade no que ao meu tema dizia respeito, pelo que foi por essa via que a minha presença foi sendo constantemente negociada. Além do mais, as sessões permitiam-me contactar com uma grande proporção de alunos de todas as turmas.¹² Contudo, como se tornará mais claro noutra secção, estas sessões não eram aplicadas a todos os alunos. De seguida, farei uma contextualização mais aprofundada do Serviço de Psicologia e Orientação e, posteriormente, da população escolar em transição.

3.2 Serviços de Psicologia e Orientação

Os Serviços de Psicologia e Orientação constituem a principal oferta estatal no domínio da orientação realizada em meio escolar, exercendo a sua atividade nos serviços técnico-pedagógicos dos agrupamentos escolares. Em 2013/2014, 97,9% dos agrupamentos em Portugal Continental contava com a presença de um técnico, sendo que em 97,3% dos estabelecimentos esses técnicos eram psicólogos. Por sua vez, num total de 968 indivíduos, 230 exercia funções na Região de Lisboa (CNE, 2015). De acordo com a Ordem dos Psicólogos Portugueses (2015), em 2014/2015 o rácio psicólogo/alunos era de 1 para 1645 no setor público e de 1 para 745 no setor privado,

¹² Participei em 16 sessões ao longo do 3.º período, igualmente distribuídas pelas 4 turmas de 9.º ano.

situando-se o valor recomendado em 1 para 1000 (OPP, 2016). A Lei de Bases do Sistema Educativo constitui o elemento impulsionador da atividade dos SPO, tendo definido aqueles que ainda são os seus principais mandatos: “apoio ao desenvolvimento psicológico dos alunos”, “orientação escolar e profissional” e “apoio psicopedagógico às atividades educativas e ao sistema de relações da comunidade escolar”.¹³

Apesar de diversificados, estes mandatos não devem ser entendidos como mutuamente exclusivos. Formalmente, de acordo com o decreto fundador dos SPO, as funções de orientação e intervenção constituem duas dimensões da “orientação educativa”, entendida como “uma importante componente do processo educativo”. Por esse motivo, o acompanhamento ao aluno deve realizar-se ao longo do seu percurso escolar de modo a “identificar os seus interesses e aptidões, intervindo em áreas de dificuldade que possam surgir na situação de ensino-aprendizagem, facilitando, por sua vez, o desenvolvimento da sua identidade pessoal e a construção do seu próprio projeto de vida”.¹⁴ Contudo, o mesmo documento prevê a alocação diferente das funções do serviço segundo diferentes anos de escolaridade. Assim, ao 1.º e 2.º ciclo do ensino básico reserva-se a função de intervenção psicopedagógica e ao 3.º ciclo a função de orientação.¹⁵

Mais recentemente, no relatório produzido pelas Jornadas de Trabalho “A psicologia e a orientação em meio escolar” (Pereira *et al.*, 2013) – encontro organizado pela Direção Geral de Educação e que contou com a presença de 172 psicólogos escolares – o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos foi identificado como um desenvolvimento que reforça a importância destes serviços na comunidade educativa, nomeadamente para a promoção do sucesso escolar. É sublinhado pelos psicólogos que “a prevenção do insucesso e do abandono escolar exige uma aposta clara na orientação escolar e profissional, para que se possam desenvolver processos de promoção de competências de empregabilidade e inserção na vida ativa” (*idem*: 14). Não obstante a continuidade com os mandatos da LBSE, o documento evidencia a tendência dos SPO – recurso originalmente pensado para o apoio ao aluno – para se assumirem como um recurso ao serviço das escolas e da ação pedagógica, reforçando, simultaneamente, o imbricamento de mandatos.

¹³ Lei n.º 46/86, D.R. I Série, n.º 237 (1986-10-14), pp. 3067-3081. Estabelece o quadro geral do sistema educativo.

¹⁴ Decreto-lei n.º 190/91, D.R. I Série-A, n.º 113 (1991-5-17), pp. 2665-2668. Cria nos estabelecimentos de educação e ensino públicos os serviços de psicologia e orientação.

¹⁵ Para um conhecimento mais aprofundado da história destes serviços, ver Dionísio (2009).

No entanto, a formação destes profissionais pode revelar-se escassa e limitadora perante as exigências inerentes à implementação deste modelo de orientação. Tal como sublinha Cardoso:

(...) um conjunto de fatores, como a insuficiência de unidades curriculares de psicologia vocacional, nos cursos de psicologia, a rara formação pós-graduada OV ou incapacidade das instituições para prestar a formação contínuas aos seus técnicos, levou muitos profissionais a não terem preparação adequada para intervir neste âmbito. Daqui resulta o subaproveitamento do esforço de profissionais bem-intencionados, a resistência a práticas para os quais não há preparação, o recurso sistemático à transmissão de informação e, conseqüentemente, a práticas muito próximas de modelos tradicionais de orientação (2014: 342).

Para além disto, os psicólogos que trabalham nestes serviços reconhecem que existem lacunas na articulação e na partilha de informação tanto ao nível dos instrumentos como dos processos de orientação dos próprios alunos. Nesse sentido, no que diz respeito aos instrumentos, no já citado relatório das Jornadas de Trabalho da “Psicologia e Orientação em Meio Escolar” são definidas um conjunto de propostas destinadas a contrariar a atomização da atividade dos psicólogos, tais como: “criação de comunidades técnicas locais/regionais”; “criação de uma plataforma que permita e fomenta a comunicação entre os técnicos”; “desenvolvimento e implementação de um repositório de instrumentos *on-line*”; “produção de um glossário e de protocolos de intervenção” (Pereira *et al.*, 2013: 35). Relativamente aos processos de orientação dos alunos, este mesmo relatório refere a mesma necessidade de aumento da “portabilidade e transferibilidade”, com as seguintes propostas: “elaboração do currículo e portfólio que vai acompanhando o aluno ao longo da vida”; “elaboração de um processo individual de orientação – caderneta de orientação”; “base de dados com informação dos alunos – plataforma digital” (*idem*: 11). Quanto a estas últimas, no entanto, existe maior incerteza quanto à possibilidade da sua implementação.

No contexto escolar estudado, o SPO partilha um conjunto de características identificadas anteriormente para a generalidade destes serviços. Está localizado na escola-sede do agrupamento, estando a sua coordenação a cargo de uma única psicóloga social, afetando o seu horário aos 5 estabelecimentos de ensino que compõem aquele território com horários de atendimento

específicos para cada um.¹⁶ À semelhança dos psicólogos da região de Lisboa, é central neste serviço a perspetiva desenvolvimentista da orientação vocacional, inspirada em Super.¹⁷ Para este autor, a trajetória de vida é vista como uma sucessão de etapas que, por sua vez, exigem a realização de diferentes escolhas. Face a isto, a orientação deve procurar apoiar o indivíduo através de uma educação para a escolha (Dionísio, 2009: 117). A visão do SPO enquanto um recurso ao dispor da comunidade escolar está também enraizada no serviço, como se verifica no seguinte excerto da entrevista à psicóloga:

A orientação vocacional é fundamental para prevenção de insucesso, de promoção do sucesso escolar e de promoção de indivíduos felizes, bem integrados, com escolhas corretas e apoio na preparação de um percurso futuro... (...) Acho que nós somos um serviço, por génese, que ajuda a inclusão dos alunos no processo educativo, somos uma voz diferente do conjunto de docentes, temos uma formação diferente, temos uma sensibilidade diferente. O nosso papel é sempre de inclusão, de apoio, de desenvolvimento na perspetiva humana e pessoal dos alunos.

O trabalho etnográfico revelou a forma como o mandato de orientação dos SPO – definido de modo genérico pela lei e projeto educativo do agrupamento – se traduz de modo concreto no contexto estudado. Para além das sessões de orientação e das restantes atividades que são tipicamente associadas ao processo de orientação, como sejam as entrevistas individuais com alunos e com encarregados de educação, existem várias iniciativas locais que se realizam em articulação com a escola.¹⁸ Tais iniciativas incluem, por exemplo, a organização de um módulo sobre profissões na aula de Educação Para a Cidadania – uma disciplina do 9.º ano – lecionado pelos respetivos docentes e que teve origem numa proposta do SPO que foi bem acolhida pelo Conselho Pedagógico da escola. Neste ponto, é relevante a autonomia crescente que tem sido concedida aos estabelecimentos de ensino, nomeadamente no que diz respeito à sua oferta educativa local e de que a disciplina de EPC é exemplo. Regista-se também a realização de uma sessão de esclarecimento aos encarregados de educação, estrategicamente agendada para o dia de

¹⁶ Estes atendimentos incluem entrevistas com alunos em todos os ciclos de ensino, encarregados de educação e outras atividades relacionadas com as funções do SPO como as sessões de orientação. Na escola estudada, estavam previstas para o ano letivo dois meio-dias.

¹⁷ Como explica Cardoso (2014), o acompanhamento realizado pelas faculdades de psicologia durante a implementação dos SPO na rede escolar conduziu ao enraizamento de diferentes perspetivas teóricas da orientação vocacional. Para além da perspetiva desenvolvimentista introduzida pelo Professor Marques da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa na mesma região, destacam-se o modelo construtivista e contextualista na região do Porto e o modelo dinâmico e relacional na região de Coimbra.

¹⁸ O SPO realizou mais de uma dezena de entrevistas com encarregados de educação.

entrega das avaliações escolares do 2.º período. Segundo a psicóloga, esta colaboração tem favorecido o aumento da participação dos encarregados de educação. Sublinha-se ainda a flexibilidade do corpo docente para a disponibilização de tempo letivo para o levantamento das orientações escolares dos alunos, no final do ano. Não obstante o clima de colaboração, os desencontros também se fazem sentir. A título de exemplo, foram agendadas aulas de apoio a alunos de 9.º ano no mesmo horário das sessões de orientação de uma turma.

Apesar das diversas sinergias locais, a função de orientação do SPO é exercida de uma forma maioritariamente centralizada, não se verificando um papel ativo por parte dos docentes. Tal não significa necessariamente a desvalorização ou o alheamento por parte dos professores face às questões da orientação. Por um lado, os docentes diretores de turma entrevistados reconhecem a importância deste momento da vida escolar e procuram encorajar os alunos a participar nas sessões de orientação do SPO; por outro, existe um reconhecimento alargado e consensual da autoridade profissional dos especialistas em orientação, vistos como mais dotados de meios para esclarecer os alunos sobre a oferta escolar.

Esta delegação de competências deve também ser compreendida à luz do conhecimento que a psicóloga detém do próprio agrupamento já que esta exerce a sua atividade em todos os estabelecimentos de ensino. O apoio e a intervenção psicopedagógica realizada junto dos alunos desde os primeiros anos de escolaridade nos vários estabelecimentos de ensino que compõem o agrupamento, a par do papel que desempenha nas relações entre a comunidade escolar, conferem-lhe um conhecimento mais vasto e pessoal dos alunos e das famílias. O entendimento de que a orientação deve ser realizada exclusivamente por um especialista não é totalmente partilhado pela psicóloga.¹⁹ Esta defende o alargamento de uma parte das funções de orientação a toda a comunidade escolar: “(...) a orientação não pode ficar só pelo psicólogo, acho que toda esta exploração de profissões, do mundo do trabalho, etc., podem ser integradas de uma forma difusa no currículo” (Psicóloga).

Para os professores, a orientação apresenta contudo um âmbito mais circunscrito, baseado noutros pressupostos, no qual as avaliações escolares dos alunos no final do ciclo assumem um peso maior do que para o SPO. De acordo com os diretores de turma entrevistados, a orientação

¹⁹ No questionário realizado pela equipa de Carlos Gonçalves (2010) aos diretores de escolas secundárias, apenas 19,3% dos inquiridos afirmava terem na sua escola uma orientação exclusivamente realizada pelo técnico do SPO, sendo que 33,3% afirmam que os técnicos articulam o seu trabalho com os diretores de turma e 25,8% com os docentes em geral.

deve atuar, em primeiro lugar, no sentido de apoiar o aluno na sua escolha escolar, tendo em conta a oferta disponível; e, em segundo lugar, deve ser interventiva, no sentido de corrigir as aspirações dos alunos e das famílias. De facto, os alunos são frequentemente destituídos de qualquer autonomia e agência perante o veredito da psicóloga. Eis as respostas de três docentes diretores de turma quando questionados acerca do motivo pelo qual se faz orientação:

Docente 1: Primeiro porque acho que é preciso conhecer o desenho curricular do ensino secundário. Muitas vezes nós não estamos a par daquilo que é necessário, daquilo que ir para um curso ou outro envolve, quais as disciplinas... Acho que é o conhecimento que os serviços têm: mostram aos alunos que é importante. Mas também para descobrir dentro dos alunos aquilo que eles mais gostam e aquilo que eles mais querem. E também para se conseguir mostrar aos alunos que muitas vezes aquilo que “eu acho” e aquilo que “eu quero” – “quero ir para matemática porque sim” – [requer] a coragem de dizer aos alunos: “olha, por muito que tu queiras, se calhar é melhor não”. Portanto muitas vezes a sensibilidade uma psicóloga é diferente da sensibilidade de um professor.

Docente 2: Primeiro de tudo, eu acho que se faz [orientação] porque muitas das famílias não sabem fazê-lo. E é importantíssimo que os alunos possam ter alguém que faça isso pelos encarregados de educação. (...) Fazem-lhes uma série de sessões, identificam as suas sensibilidades, possibilidades... Até lhes desmonta falsas ideias ou falsos conceitos.

Docente 3: Bom, porque isso é uma fase em que eles têm de tomar decisões em relação ao futuro e como eles são muito imaturos – têm pouca experiência de vida, logicamente – e tendo em conta que muitos deles vêm de meios em que os pais não têm essa noção para orientá-los da melhor forma, acaba por ser alguém que os pode realmente ajudar.

Os docentes reconhecem a importância de um serviço de orientação, principalmente no que diz respeito à sua atuação junto de populações socialmente mais desfavorecidas. Por sua vez, ainda que estes refiram que as famílias sejam importantes para o processo de orientação, prevalece a importância da ação da psicóloga em detrimento de estratégias familiares, tantas vezes consideradas ausentes ou irracionais.

Docente 4: Eu penso que há famílias que têm mais capacidade para ajudar nessa área por isso é que acho que o acompanhamento aqui na escola é muito importante. Eu acho que os pais devem apoiar, neste caso foi um trabalho feito pela psicóloga, eu penso que os pais devem apoiar. Se não o fazem devem apoiar esse discernimento. Porque eu creio que os pais não tinham capacidade de fazer esse discernimento.

Observou-se também como a função de intervenção psicopedagógica do SPO interfere com o exercício de orientação nesta escola. De acordo com a psicóloga e com o que esta me foi transmitindo ao longo da pesquisa, a perda de recursos humanos do serviço e o aumento do peso da função de intervenção psicopedagógica no seu quotidiano têm retirado alguma centralidade às atividades relacionadas com a orientação. Para alguns docentes entrevistados, o SPO chega mesmo

a ser sinónimo de acompanhamento psicopedagógico. A centralidade do SPO no acompanhamento e sinalização de alunos com dificuldades – cognitivas, de aprendizagem, de indisciplina ou de natureza psicológica – pode ser tão grande que produz uma certa contraditoriedade de mandatos daquele serviço. Num contexto de escolaridade alargada, a orientação prevista para o final do 3.º ciclo de ensino pode tornar-se redundante para aqueles que integram as vias de ensino vocacional, já que estes sofreram uma intervenção psicopedagógica anterior que limita o seu campo de escolhas no final do ensino básico. Para além dos alunos do ensino regular, também estes alunos fazem parte de um público em situação de transição escolar – que será caracterizado na próxima secção.

3.3 População em transição

As primeiras impressões de estar perante turmas mais diversificadas do que o desenho desta pesquisa presumia remontam aos primeiros dias na escola, altura em que ouvia repetidamente uma distinção entre “os nonos anos” e “o vocacional” ou, para os alunos, “o curso”. Este último grupo refere-se aos alunos dos cursos de ensino vocacional com equivalência ao 6.º e 9.º ano, medida educativa que vem substituir os Programas Curriculares Alternativos e que vigorou oficialmente em toda a rede escolar desde o ano letivo 2014/2015, em resultado da experiência-piloto criada em 2012/2013 no ensino básico.²⁰ Confinados a espaços muito específicos da escola – como a sala onde a maioria das suas aulas decorria, o “bosque” ou o bar – os alunos do ensino vocacional não se constituíram “naturalmente” como parte desta etnografia.²¹ O mesmo pode ser dito para os alunos

²⁰ Portaria n.º 292-A/2012, D.R. I Série, Suplemento, n.º 187 (2012-09-26). Cria uma experiência-piloto de oferta formativa de cursos vocacionais no ensino básico no ano letivo de 2012-2013 e regulamenta os termos e as condições para o seu funcionamento. Despacho n.º 5945/2014, D.R. 2ª. Série, n.º 87 (2014-05-07), pp. 11905-11906. Determina o alargamento e candidaturas de cursos vocacionais no ensino básico e no ensino secundário a partir do ano letivo de 2014-2015. Esta oferta encontra-se atualmente em processo de extinção.

²¹ O “bosque”, como me foi apresentado por uma aluna do ensino regular durante uma “visita guiada” à escola, é um espaço verde com alguns bancos, sendo local de paragem para muitas alunas do ensino vocacional. O domínio deste espaço levou a que este me fosse indicado pelos docentes como a melhor forma de chegar aos alunos (por exemplo, para recolher as autorizações para a participação no questionário). O bar dos alunos constitui um espaço escolar altamente segregado já que é ali que os alunos mais carenciados levantam o lanche fornecido pela ação social escolar, uma população que, na

da Educação Especial – que aqui se designa apenas por ensino especial – apesar de este grupo remeter para uma maior diversidade e complexidade de situações já que, como se verá, integra mais medidas educativas.

Resumidamente, o ensino vocacional é uma via de ensino cuja frequência pressupõe a existência de três reprovações em ciclos diferentes até aos 13 anos ou, em alternativa, duas reprovações num mesmo ciclo de ensino, pelo que a sua aplicação se pode fazer a partir dos 12 anos de idade. O acesso a esta via de ensino pressupõe uma intervenção psicopedagógica precoce que procura lutar contra o insucesso escolar, estando a sinalização dos alunos a cargo dos docentes. De acordo com a legislação, o intento da criação do ensino vocacional é o prosseguimento de estudos em vias vocacionais ou profissionais do ensino secundário tendo em conta o contexto de escolaridade obrigatória alargada.

No que diz respeito aos alunos que integram o departamento de Educação Especial da escola – em 2014/2015 eram 60 – foi possível encontrar um conjunto de situações muito diversificadas. Primeiro, um aluno pode integrar o departamento para obter algum tipo de apoio extraescolar ou ser identificado como tendo uma Necessidade Educativa Especial (NEE) de carácter permanente. No caso destes últimos, podem ser elaborados dois tipos de currículo: o Projeto Educativo Individual (PEI), menos limitativo do ponto de vista do acompanhamento do ensino regular, e o Currículo Específico Individual (CEI).²² Formalmente, todos os alunos visados por estes planos de estudos estão integrados nas turmas de ensino regular, dividindo o seu horário escolar entre o acompanhamento de algumas disciplinas com a sua turma e as atividades do departamento. Aqueles que apresentem uma deficiência profunda ou que, em alternativa, acumulem duas ou mais deficiências estão integrados na Unidade Multideficiências da escola, afeta a uma lógica menos escolar e mais terapêutica.

O contacto com estes alunos, resultado de premeditadas e cuidadosas deambulações pelo espaço escolar, constituiu um importante motor da pesquisa, no sentido que tornou visíveis um conjunto de “expetativas culturais, sentidos e práticas” da comunidade escolar, por sua vez desencadeando pontos de ancoragem e novas pistas para a investigação (Agar, 1994, *apud* Green

sua grande maioria, coincide com os alunos descendentes de imigrantes presentes na própria escola. Trata-se também de um espaço de intensa socialização.

²² Decreto-lei n.º 3/2008, D.R. I Série, n.º 4 (2008-01-07), pp. 154-164. Define os apoios especializados a prestar na educação especial pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo.

et.al 2011, p. 310).²³ Com efeito, se a forma como se acedeu ao terreno determinou a maior proximidade da pesquisa junto dos alunos do ensino regular, nomeadamente através do acompanhamento intensivo das sessões de orientação realizadas pelo SPO, cedo percebi que os alunos do ensino vocacional e do ensino especial desafiavam qualquer entendimento linear da orientação realizada em meio escolar. Por um lado, e não obstante a sua condição periférica em relação ao ensino regular, estes alunos não deixam de ser alvo de certas intervenções de orientação; por outro, num contexto de escolaridade obrigatória avançada, ambos são, “naturalmente”, parte do público escolar em situação de transição pelo que devem ser considerados como tal na pesquisa.

De facto é também pouco conhecido como é que a integração de novos públicos nos ciclos mais avançados do sistema educativo tem sido feita no sistema educativo e que apoios lhe estão destinados.

No domínio teórico, o ensino vocacional comporta também uma novidade para o estudo da orientação. Com efeito, no sistema educativo português, a diversificação curricular tipicamente associada ao ensino secundário tem vindo a recuar nos níveis da CITE, nomeadamente nos anos mais recentes, o que torna mais pertinente o estudo dos processos de orientação no ensino básico. Por sua vez, o ensino especial atualiza o debate da igualdade de oportunidades no acesso aos níveis superiores do sistema educativo e/ou no apoio à inserção profissional, importando também conhecer o modo como a concretização da escolaridade obrigatória está a ser planeada, tanto ao nível dos objetivos para estes alunos, como ao nível dos recursos alocados para as escolas secundárias ou outras instituições alternativas. O avanço da obrigatoriedade do ensino constituiu por isso um desafio à ordem escolar tradicional, desafio esse que a pesquisa procurou incorporar.

Para além das diferenças entre os alunos que integram as vias de ensino vocacional e especial, os próprios alunos do ensino regular – “os nonos anos” – não deixavam de apresentar diferenças significativas entre si, especialmente nas representações dos docentes sobre cada uma das turmas. Desde o início que me foi indicado que haveria duas turmas “boas”, em oposição a duas turmas menos bem-sucedidas. Tido como socialmente mais heterogéneo, este segundo grupo de turmas foi sofrendo várias recomposições ao longo dos anos pelo que se apresentava mais diverso

²³ “Os momentos em que o etnógrafo é confrontado com uma surpresa ou um imprevisto são fundamentais à aplicação do método etnográfico. Tais momentos – em que se confrontam perspetivas, quadros de referência ou diferentes entendimentos da situação – constituem fontes de riqueza analítica para o etnógrafo, pois obrigam a que este transite entre o seu ponto de vista (PV1) e o ponto de vista do outro (PV2) para conseguir resolver esse conflito” (Green *et al.*, 2011: 310).

entre si. Pelo contrário, a melhor turma da escola, a turma *Amarela*, conservava não só um grupo de alunos mais favorecidos, como o próprio grupo se mantinha praticamente inalterado desde os primeiros anos de escolaridade. A distinção entre as turmas estendia-se também ao próprio processo de orientação, desde logo marcada por uma divisão entre as turmas que “sabem o que querem” e as turmas que “fazem-no porque tem de ser”, como muito espontaneamente me foi transmitido por um docente.²⁴

Os dados recolhidos através da aplicação de um questionário a todos os alunos em situação de transição escolar, num total de 5 turmas, permite apresentar uma caracterização dos alunos. De uma população de 100 alunos em situação de transição para o ensino secundário antes da realização dos exames nacionais, foram inquiridos 71 alunos, dos quais 47 eram do sexo feminino e 24 do sexo masculino. Destes, 66 foram considerados válidos.²⁵ A participação dos alunos foi mais elevada no ensino regular (58 alunos) do que no ensino vocacional (8 alunos). Ao nível das turmas do ensino regular, a participação interna foi também diferente com 17 e 18 alunos das turmas *Verde* e *Laranja* respetivamente a responderem, um número que desce para 11 no caso da turma *Amarela* e para 12 na turma *Azul*. A configuração da amostra releva de só aquele número de alunos ter feito chegar a autorização para participação no estudo aos seus encarregados de educação, algo que os inquiridos do sexo feminino e do ensino regular fizeram em maior número. A esta participação desigual não foi indiferente o maior contacto e estreitamento de laços entre a investigadora e as primeiras duas turmas do ensino regular e, de resto, com estas via de ensino em geral.

²⁴ Notas do Diário de Campo.

²⁵ O questionário foi aplicado ao longo do mês de maio nas turmas do ensino regular e no mês de junho no caso do ensino vocacional. A aplicação decorreu em espaço de aula, contando com a presença dos docentes, exceto no caso dos alunos do ensino vocacional no qual uma sala foi requisitada para esse efeito.

Quadro 3. 1 - Caracterização sociodemográfica e escolar das turmas

		Amarela		Azul		Verde		Laranja		Voc.		TOTAL	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Sexo</i>	Feminino	7	63,6	9	75	13	76,5	10	55,6	7	87,5	46	69,7
	Masculino	4	36,4	3	25	4	23,5	8	44,4	1	12,5	20	30,3
	Total	11	100	12	100	17	100	18	100	8	100	66	100
<i>Escolaridade dominante da família</i>	Básico	1	9,1	6	50	6	37,6	4	25	5	71,4	22	35,5
	Secundário	5	45,5	3	25	8	50,1	8	50	2	28,6	26	41,9
	Superior	5	45,5	3	25	2	12,5	4	25	0	0	14	22,6
	Total	11	100	12	100	16	100	16	100	7	100	62	100
<i>Classe social</i>	EDL	2	20	1	11,1	0	0	1	10	0	0	4	10,5
	PTE	6	60	1	11,1	1	14,3	5	50	0	0	13	34,2
	Tipl	0	0	0	0	0	0	1	10	0	0	1	2,6
	EE	1	10	5	55,6	2	28,6	2	20	1	50	11	28,9
	Aepl	1	10	2	22,2	4	57,1	1	10	1	50	9	23,7
	Total	10	100	9	100	7	100	10	100	2	100	38	100
<i>Ação Social Escolar</i>	Benefícia	2	18,2	6	50	7	43,8	8	44,4	8	100	31	47,7
	Não benéfica	9	81,8	6	50	9	56,3	10	55,6	0	0	34	52,3
	Total	11	100	12	100	16	100	18	100	8	100	65	100
<i>Descendente de imigrante</i>	Sim	3	27,3	4	33,3	5	29,4	5	29,4	6	85,7	23	35,9
	Não	8	72,7	8	66,7	12	70,6	12	70,6	1	14,3	41	64,1
	Total	11	100	12	100	17	100	17	100	7	100	64	100
<i>Existência de reprovações</i>	Sim	0	0	2	16,7	7	41,2	6	33,3	7	100	22	33,8
	Não	11	100	10	83,3	10	58,8	12	66,7	0	0	43	66,2
	Total	11	100	12	100	17	100	18	100	7	100	65	100
<i>Escolhas escolares</i>	Curso científico-humanístico	10	90,9	8	66,7	10	66,7	10	55,6	0	0	38	59,4
	Curso profissional	0	0	3	25	4	26,7	6	33,3	4	50	17	26,6
	Curso aprendizagem	0	0	0	0	0	0	0	0	1	12,5	1	1,6
	Não sabe	1	9,1	1	8,3	1	6,7	2	11,1	3	37,5	8	12,5
	Total	11	100	12	100	15	100	18	100	8	100	64	100

Legenda: EDL – Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais; PTE – Profissionais Técnicos e de Enquadramento; TI – Trabalhadores Independentes; TIpl – Trabalhadores Independentes Pluriativos; EE – Empregados Executantes; AEpl – Assalariados Executantes Pluriativos.

Quadro 3. 1 Caracterização sociodemográfica e escolar das turmas (cont.)

<i>Aspirações escolares</i>	Secundário	0	0	0	0	2	13,3	0	0	2	25	4	6,3
	Licenciatura	2	18,2	2	16,7	2	13,3	3	16,7	1	12,5	10	15,6
	Mestrado/Dout.	4	36,4	5	41,6	7	46,7	6	50	0	0	22	34,4
	Não sabe	5	45,5	5	41,7	4	26,7	9	50	5	62,5	28	43,8
	Total	11	100	12	100	15	100	18	100	8	100	64	100
<i>Expetativas escolares</i>	Secundário	1	9,1	2	16,7	3	18,8	1	5,6	3	37,5	10	15,4
	Licenciatura	4	36,4	1	8,3	2	12,5	4	22,2	0	0	11	16,9
	Mestrado/Dout.	2	18,2	2	16,6	5	31,3	5	27,8	0	0	14	21,5
	Não sabe	4	36,4	7	58,3	6	37,5	8	44,4	5	62,5	30	46,2
	Total	11	100	12	100	16	100	18	100	8	100	65	100

Legenda: EDL – Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais; PTE – Profissionais Técnicos e de Enquadramento; TI – Trabalhadores Independentes; Tipl – Trabalhadores Independentes Pluriativos; EE – Empregados Executantes; AEpl – Assalariados Executantes Pluriativos.

De acordo com o quadro 2.1, 52,6% dos inquiridos têm origem nas classes populares e 47,7% dos alunos beneficiam de Ação Social Escolar.²⁶ No que diz respeito à escolaridade dominante da família, quase 80% têm no máximo o ensino secundário. Os descendentes de imigrantes representam 35,9% da amostra mas sabe-se que este dado seria muito mais elevado se os alunos do ensino vocacional tivessem participado em maior número no inquérito dado que, dos 23 alunos que o frequentam, 21 são de origem cabo-verdiana como me foi transmitido pela própria direção de turma.

O questionário revelou uma elevada taxa de retenções entre os inquiridos: 33,3% revela já ter reprovado, algo que ocorreu uma vez para 21,5% e duas vezes para os restantes 10,5%. Entre os alunos que comunicam os anos de ocorrência das reprovações, o 4.º e o 6.º recolhem 4 reprovações cada, logo seguido do 9.º ano com 3 reprovações. Considerando os grupos-turma, a ocorrência de reprovações distribuiu-se de modo desigual. No ensino vocacional, a retenção é transversal a todos os inquiridos, sabendo-se também que os 23 alunos que compõem a mesma turma têm, no mínimo, duas retenções já que se trata de um requisito para o encaminhamento para esta via de ensino. A

²⁶ O indicador socioprofissional familiar de classe (Ispf) é uma agregação do indicador socioprofissional individual de classe (Ispi) da mãe e do pai do aluno. Este indicador é, por sua vez, construído a partir das variáveis “profissão” e “situação profissional” e baseia-se na tipologia ACM (Costa, 2008). A categorização profissional necessária para a construção do indicador teve por base a Classificação Nacional das Profissões (INE, 2011).

turma *Amarela* segue um padrão de excelência que lhe vale o lugar no topo da hierarquia escolar, de acordo com o que me tinha sido transmitido pelos docentes. Por outro lado, a turma *Laranja* – tida como “rival” quer pelos docentes como pelos alunos – não reflete as representações que igualmente me tinha sido remetida. Pelo contrário, é social e escolarmente mais semelhante com a turma *Verde* que, por sua vez, era equiparada à turma *Azul*.

No que diz respeito às escolhas escolares, 59,4% dos alunos declarou que ingressaria num curso científico-humanístico e, entre estes, 62,9% escolheria o curso de ciências e tecnologias. Esta tendência é encabeçada pela melhor turma da escola: dos 11 alunos inquiridos, 10 pretendem matricular-se num curso científico-humanístico. Num contexto de escolaridade obrigatória, é coerente que as aspirações relacionadas com o prosseguimento de estudos se situem acima do ensino secundário. Contudo, ainda que apenas 12,5 dos inquiridos não soubesse qual a sua escolha escolar, é altamente significativa a percentagem de alunos que não menciona as suas aspirações e as suas expectativas escolares: 43,8% e 46,2% respetivamente assinalou a opção “não sabe” em cada uma destas perguntas. Uma nota para a turma *Laranja* que, tratando-se de um caso paradigmático no efeito que as expectativas transmitidas pelos docentes podem ter, é aquela que apresenta as aspirações de prosseguimento de estudos mais elevadas, apesar do grau de indecisão ser igualmente alto, o que, proporcionalmente, só é superado pelos alunos do ensino vocacional.

Quadro 3. 2 - Participação nas sessões de orientação por turma

		Amarela		Azul		Verde		Laranja		TOTAL	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Participou nas sessões de orientação</i>	Sim	11	100	10	90,9	12	75	12	70,6	45	81,8
	Não	0	0	1	9,1	4	25	5	29,4	10	18,2
	Total	11	100	11	100	16	100	17	100	55	100
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Confirmou interesses iniciais nas sessões de orientação</i>	Concorda/concorda totalmente	9	81,8	4	40	8	66,6	8	72,8	29	65,9
	Nem concorda nem discorda	2	18,2	4	40	4	33,3	2	18,2	12	27,3
	Discorda/Discorda totalmente	0	0	2	20	0	0	1	9,1	3	6,8
	Total	11	100	10	100	12	100	11	100	44	100
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Descobriu novos interesses nas sessões de orientação</i>	Concorda/concorda totalmente	5	45,5	6	60	9	75	5	45,5	25	56,9
	Nem concorda nem discorda	5	45,5	2	20	2	16,7	4	36,3	13	29,5
	Discorda/Discorda totalmente	1	9	2	20	1	8,3	2	18,2	6	13,6
	Total	11	100	10	100	12	100	11	100	44	100

Do conjunto de alunos inquiridos, mais de 80% participou nas sessões de orientação organizadas pelo SPO. Destes, 40% declara ter participado nesta atividade por iniciativa própria. Apenas 21,2% dos alunos considera que as sessões deveriam ter começado mais cedo. Os alunos do ensino vocacional ficaram de fora desta atividade. Esta ausência decorre das especificidades daqueles alunos, tidos como mais indisciplinados, pelo que a psicóloga considerou que as sessões de orientação seriam pouco adequadas. O processo de orientação destes alunos será descrito no próximo capítulo.

No sentido de compreender o modo como a participação nas sessões se relacionava com as escolhas realizadas pelos alunos do ensino regular, foi pedido que os inquiridos se posicionassem numa escala de concordância sobre várias afirmações. Como se pode verificar no quadro 3.1., a maioria dos alunos diz ter confirmado os seus interesses iniciais nas sessões com 65,9% dos alunos a concordar ou concordar totalmente com esta afirmação. No mesmo quadro, 56,9% dos alunos

concorda ou concorda totalmente com a descoberta de novos interesses nas sessões de orientação. Contudo, a figura da psicóloga assume um peso não negligenciável na sua escolha escolar. Convidados a posicionarem-se numa escala de 0 a 5, em que 0 significa nenhuma importância e 5 muita importância, 43,9% dos inquiridos posiciona-se nos valores 4 e 5. Se agregarmos os alunos entre classes populares e médias/altas as diferenças não são significativas: no caso dos primeiros, 45% e 53%, nas segundas.²⁷

Observou-se como as diferentes representações sobre as turmas produzem efeitos específicos no modo como os alunos se relacionam com as sessões realizadas pelo SPO. Mesmo que no geral a participação nas sessões tenha sido elevada, as turmas consideradas como melhores – os pares *Laranja* e *Amarela* – foram aquelas que participaram em maior número de sessões de orientação, com uma média de 16 e 9 alunos respetivamente. Pelo contrário, as turmas *Verde* e *Azul* registaram uma média de 6 e 8 participantes por sessão. No próximo capítulo será analisado com maior detalhe o processo de orientação destes alunos e, de modo complementar, o processo dos seus pares do ensino vocacional e especial.

²⁷ A agregação das classes em classes médias/altas (EDL, PTE e TI) e classes populares (restantes categorias) baseia-se em Mateus (2014) e Machado, Matias e Leal (2005).

4 Mundos regulares, vocacionais e especiais: práticas e atividades de orientação

4.1 As sessões de orientação dos nonos anos

O processo de orientação dos alunos do ensino regular inclui um conjunto de iniciativas. Contudo, as sessões de orientação realizadas junto dos alunos do ensino regular constituem a atividade que mais notoriedade detém no âmbito deste processo e no quadro das funções de orientação do SPO e, como resultado, também aquela que mais sistematicamente se observou no âmbito da etnografia.

Com uma periodicidade semanal e uma duração de 45 minutos, estes encontros tiveram início no 2.º período escolar, estendendo-se até ao final das aulas num total de 22 sessões programadas. A minha observação abarcou a totalidade do último período. As turmas do 9.º ano de escolaridade constituem a unidade de trabalho destas sessões estando cada uma, num total de 4, afectada a um horário diferente. A participação nestas sessões é voluntária e requer uma autorização por parte dos encarregados de educação.

A importância destes momentos não pode ser negligenciada já que se trata da atividade de orientação com mais potencial de exclusão: os alunos que não participam ficam naturalmente mais distantes do planeamento de atividades mais geral, como seja a visita a escolas. O ingresso nas sessões a meio do ano dificilmente acontece. O perfil de alunos que não participa nas sessões é diverso, variando de turma para turma. Por exemplo, na turma *Azul* e *Verde* são sobretudo os alunos marcados pelo insucesso escolar, enquanto que na turma *Amarela* são quase exclusivamente os alunos do sexo masculino (não marcados pelo insucesso). As sessões constituem um forte veículo de comunicação entre alunos e psicóloga pelo que a sua não participação, limita os alunos a uma orientação burocrática por parte do SPO no qual é feito um levantamento de escolhas no final do ano letivo.

Como se referiu anteriormente, as sessões permitiram-me contactar com uma elevada proporção de alunos. As turmas terão rapidamente naturalizado a minha presença nas sessões, mas não tanto a minha condição, ainda que tenha sido inequivocamente identificada pela psicóloga como uma socióloga a fazer uma tese de mestrado. Insistia em que me tratassem por “Bárbara”, um exercício que repeti várias vezes e que, visivelmente, suscitava estranheza. Como refere Pedro

Abrantes, “a etnografia escolar faz-se a partir deste acto original de rutura com a ordem binária enraizada na génese de todos os actos e pensamentos propriamente escolares” (Abrantes, 2008: 6).

Frequentemente, as sessões de orientação são comparadas pelos alunos a uma vulgar aula, dificultando, por essa razão, a sua adesão (Mateus, 2002). Não obstante o espaço utilizado ser o mesmo – o gabinete do SPO seria demasiado pequeno para esse efeito – considera-se que, segundo o que se observou, as sessões nunca procuraram imitar a dinâmica tradicional de sala de aula, tanto ao nível da autoridade exercida como ao nível de fechamento para o exterior. Simbolicamente, a porta das sessões estava sempre aberta. O clima foi sempre de à-vontade entre alunos e psicóloga, sobretudo no que dizia respeito ao esclarecimento de dúvidas. Por outro lado, mesmo se voluntárias, as sessões não deixavam de ser largamente participadas, apesar de se notar uma distribuição desigual ao nível das turmas e, sobretudo, do género. De facto, à exceção de uma das 4 turmas afetadas a estes momentos, a assiduidade foi sempre maior no caso das raparigas – atestando a importância que as decisões de orientação assumem para aquele grupo, tal como a maior necessidade de confirmação das suas escolhas (Diogo, 2008).

As sessões de orientação são vistas pela psicóloga como momentos de exploração individual, considerando-se que a maioria dos alunos inicia o processo com alguma ideia da sua escolha escolar. Apesar de coletivos e sujeitos a um mesmo planeamento de atividades, estes encontros seguem uma tendência de maior individualização do acompanhamento para a realização da escolha, notando-se também o maior desfasamento do processo de decisão dos alunos à medida que o final do ano escolar se aproxima. No entanto, o conjunto das sessões obedece a uma estratégia específica desenhada pela própria psicóloga. Num primeiro momento tem lugar o processo de autoexploração (12 sessões programadas), na qual se inclui o primeiro contacto com as áreas de estudo do ensino secundário, culminando na realização dos testes de raciocínio diferencial e nos testes de motivação e interesses; num segundo momento, explora-se a oferta do ensino superior de forma a produzir uma decisão mais coerente relativamente às disciplinas específicas no currículo do ensino secundário, o que aqui se designará de “orientação a dois patamares” (10 sessões programadas). A estratégia procura, de acordo com a psicóloga, reduzir a influência dos resultados dos testes na escolha dos alunos.

Duas dinâmicas sobressaem nesta estratégia: uma, tendencialmente mais individualizante, manifesta no processo de autoconhecimento e, especificamente, na utilização de testes; outra, de feição mais sistémica, subsidiária da organização do próprio sistema educativo, orientado para o

prosseguimento de estudos no final do ensino básico. Analisa-se, de seguida, cada uma destas dinâmicas.

4.1.1 Os testes psicológicos

A aplicação dos dois testes de avaliação psicológica dos alunos teve lugar no final do 2.º período escolar, coincidindo a entrega dos resultados aos alunos com a minha entrada na escola. Sumariamente, os testes de raciocínio diferencial apoiam-se numa sequência de exercícios que visam medir o raciocínio numérico, verbal, espacial, abstrato e mecânico. O teste de motivações e interesses (teste de Interesses e Preferências Profissionais do CEGOC) é composto por um conjunto de cerca de 100 afirmações aleatórias que se reportam ao exercício de uma determinada profissão ou tarefa/atividade e sob as quais os alunos se devem posicionar. O resultado do teste mede a maior ou menor proximidade entre o interesse manifestado por uma dada atividade e a respetiva profissão.²⁸

Se a utilização destes instrumentos parece contrariar as premissas de uma orientação eminentemente educativa, e, portanto, mais difusa, importa realçar que são os *testes de motivações* os mais valorizados pelos vários atores – psicóloga e alunos – e que, como vimos no enquadramento, correspondem justamente ao propósito da exploração individual, remetendo, por isso, mais para o gosto do aluno do que para as suas competências escolares.²⁹ Ademais, a sua interpretação é mediada pelo conhecimento prévio que a psicóloga dispõe dos alunos, especialmente nos testes de raciocínio, mas também relativizada pelo carácter essencialmente exploratório que é atribuído a estes instrumentos. Um aluno pode mesmo repetir os testes por recomendação da psicóloga, caso aquela considere que o aluno, por desconcentração, não revelou o total das suas capacidades. Será sobretudo numa situação de indecisão do aluno que um dado resultado poderá assumir um peso maior na orientação. Esta dinâmica reforça a proximidade como “regime de ação” dos psicólogos que lhes permite não só um ajustamento às particularidades de cada aluno como a promoção da adesão daquele à construção de um projeto de futuro (Dionísio, 2009: 231).

²⁸ Apesar de não apresentar valor científico, já que foi normalizado por respostas de alunos de 12.º ano, ver Anexo 5 a título de exemplo.

²⁹ Os testes são um recurso financiado pelos próprios agrupamentos pelo que se admite que a sua utilização não seja muito generalizada.

A observação das sessões fez notar uma certa independência destes instrumentos de avaliação, no sentido em que o recurso à bateria de *testes de raciocínio* pode, pontualmente, opor-se às avaliações pedagógicas a que os alunos são submetidos nos seus percursos escolares. Como pude observar, um aluno que apresenta uma pontuação máxima em quatro das cinco competências de raciocínio avaliadas pode, simultaneamente, ser o aluno que conta com duas avaliações negativas no segundo período. O contrário também acontece. Considerando o património dos estudos da literacia, sabemos que a avaliação por competências contribuiu para uma distinção entre “processos de aquisição” e “processos de utilização” do conhecimento, revelando a descontinuidade entre uma e outra, mesmo para indivíduos detentores elevados grau de escolaridade (Costa, 2003). Foi curioso verificar que, para os alunos, os resultados das provas não são equiparáveis ao peso das tradicionais avaliações escolares: observou-se como um aluno com excelentes competências nestes testes não deixa de ponderar a inscrição num curso profissional se as suas classificações escolares não forem altas; um outro com resultados inferiores não deixa de manifestar o seu interesse pela área de Ciências e Tecnologias e cursos de ensino superior de elevada reputação se as suas classificações escolares forem consonantes.

De facto, a maior ou menor importância atribuída aos testes não depende só do enquadramento teórico ou ideológico da orientação mas também do próprio público escolar.³⁰ A entrega dos resultados constitui um dos maiores pontos de interesse dos alunos, adivinhando-se sempre uma menor adesão às sessões seguintes após a sua entrega. A valorização desta racionalidade expressa-se também no modo como alguns alunos se referem às sessões, “os psicotécnicos”, e à própria psicóloga, a “stôra”.³¹ Eis as respostas de três alunas entrevistadas quando questionadas sobre a sua experiência no SPO:

Joana: Ao início foi um bocado estranho porque estávamos ali a fazer os testes e depois pensávamos: “se isto não der o que eu quero? E se isto não tiver nada a ver comigo?”. Assustava-me se os resultados dessem todos mal e não tivessem nada a ver com o que eu quero. Porque aí eu ia ficar ainda mais baralhada porque já não sabia o que é que havia de fazer. Mas pronto, acabou por bater certo com o que eu queria. Sinto que isso me deu motivação para continuar, para a frente.

Sofia: Só algumas pessoas é que sabem o que queriam fazer, a maioria foi para lá mesmo para descobrir. Depois fazíamos os trabalhos e às vezes [os alunos] não estavam abismados com os

³⁰ Analisando os dados do questionário, 32 em 45 alunos (71%) diz ter mostrado o resultado dos testes aos encarregados de educação.

³¹ Notas do Diário de Campo.

resultados porque sabiam “ah, ya e tal, sempre soube isto”. Só que depois outras vezes ficavam “ah, eu nunca soube que seria bom para isto” – quando foi aqueles testes do raciocínio espacial e assim. Aí foi quando mais pessoas ficaram espantadas.

Rita: Desde início que tinha um pouco de curiosidade. Ao início foi mesmo mais por curiosidade, para saber como era realmente. Já tinha ouvido amigos falar: “ai os testes psicotécnicos” e eu “pronto, ‘tá bem”. “Fazíamos muitos testes para vermos” e eu “ah, é melhor experimentar”. Depois desperta sempre algum interesse porque fazemos o exame e: “então e quando é que nos dá os resultados?”. Quando estamos indecisos pensamos sempre que aquilo vai ser uma ajuda e na verdade é. Porque ajuda-nos ali a decidir um pouco e a esclarecer algumas dúvidas que a gente tenha.

A associação entre as sessões de orientação e os testes psicológicos é automática para a maioria dos alunos. Tal não significa que os alunos não reconheçam outras funções às sessões, tal como a de lhes permitir um conhecimento mais vasto de futuras opções. É, contudo, predominante a aceção da orientação como uma tradicional prova escolar que predestina o futuro percurso dos alunos. O abandono das sessões após a distribuição dos resultados constitui uma preocupação expressa pela psicóloga, que considera que “o momento de exploração dos cursos é o mais importante”, funcionando como “empowerment” para a realização de escolhas.³² No entender da mesma, o calendário escolar e, especificamente, os exames de 9.º ano terão também contribuído para este efeito. A interrupção do processo de orientação foi desigual entre as diversas turmas, com prejuízo para aquelas que já contavam com menos alunos a participar nas sessões, ou seja, as turmas Verde e Azul.

4.1.2 Uma orientação em patamares

Vimos até agora como os diferentes testes psicológicos convocam dinâmicas que remetem para os percursos individuais e as características dos próprios alunos. Como se referiu anteriormente, o processo de orientação estende-se para além dos testes psicológicos, dando lugar à definição das escolhas escolares.³³ Assim, depois da discussão dos resultados dos testes com cada um dos alunos, os alunos são preparados para escolherem um curso do ensino secundário em articulação com a escolha de um curso do ensino superior. Esta articulação de patamares do ensino – de certa forma uma novidade para o estudo das escolhas escolares – concretiza-se pela escolha de

³² Notas do Diário de Campo.

³³ Todos os alunos optaram pelo prosseguimento de estudos, não se tendo registado nenhum caso de transição para a vida ativa. De acordo com o SPO, é residual o número de alunos que requer este apoio dado o contexto de escolaridade obrigatória.

disciplinas específicas em função da(s) prova(s) de ingresso universitárias para um dado curso. Os alunos são familiarizados com a oferta do ensino superior e o modo como esta se relaciona com a escolaridade anterior, invertendo a lógica linear do sistema educativo.

Tal estratégia, ainda que desenhada localmente, reflete claramente as funções dominantes do ensino secundário. Tomando em consideração as classificações em educação e, especificamente, a Classificação Internacional Tipo de Educação (CITE) da UNESCO, o ensino secundário superior, nível 3 da mesma tipologia, é apresentado como responsável por dois objetivos principais: a preparação dos alunos para o sector terciário da educação e a inserção laboral (Benavot, 2006: 38-39). Contudo, foi possível observar que este trabalho pode ser antecipado para os níveis inferiores da CITE, instrumentalizando o ensino secundário a favor do ensino superior. Nesta matéria, a organização curricular surge como incontornável no processo de orientação e as divisões entre cursos científico-humanísticos e cursos profissionais como inevitáveis.

Em estreita correlação com a organização curricular do ensino, a orientação a dois patamares revela também a importância da orientação formal como ferramenta de transição entre ciclos, uma característica já assinalada por Guichard (2003). Como refere o mesmo autor, “a educação para a orientação visa permitir aos indivíduos (frequentemente em grupo) a construção de um quadro representativo adequado para fazer face às transições escolares, profissionais, mas também pessoais, que são ou serão confrontados” (*idem*: 1).

Longe de reificar o seu significado etimológico ou “sensocomunizado”, o conceito de transição tem sido mobilizado na sociologia da educação, sobretudo no contexto anglo-saxónico, para dar conta da adaptação dos alunos a um novo ciclo – que a mudança de conteúdos e de sociabilidades ocasiona – evidenciando o seu potencial disruptivo nos trajetos escolares e biográficos (Abrantes, 2005), podendo-se também referir apenas à passagem de um ano escolar para outro na mesma escola (Galton *et al*, 1999). Por sua vez, a referência aos processos que antecedem a transição, situadas quer no ciclo imediatamente anterior como no início do seguinte, tem sido feita naquele contexto ao abrigo do conceito de *transfer*, entendido como a mudança de uma escola para a outra (*idem*).

Não obstante, pode-se afirmar que, frequentemente, aqueles dois processos tendem a cruzar-se desde o final do ensino básico. As iniciativas propriamente de (prê) *transfer* foram visíveis em vários episódios da vida escolar que pude presenciar: uma reunião de encarregados de educação organizada pelo SPO para esclarecimento da oferta no ensino secundário, uma visita dos

alunos à escola secundária mais próxima e uma reunião organizada por essa mesma escola para os encarregados de educação. Porém estas iniciativas, descritas com maior pormenor no final deste capítulo, não deixavam de espelhar o intento de amenizar a transição entre ciclos, essencialmente por via do enfoque na eficácia da escolha e, de forma mais abrangente, na procura de maximização do sucesso escolar.

A lógica de funcionamento das sessões em patamares revela-se, no entanto, desajustada para os alunos que pretendem ingressar num curso profissional. Contrariamente aos seus colegas, a sua oferta educativa não se encontra centralizada, pelo que a consulta dos cursos profissionais se realiza de uma forma precária, através da organização de informação recolhida pela própria psicóloga ao longo dos anos e da troca de informação entre técnicos de diferentes escolas. Apesar de reconhecer os esforços na centralização da informação, através da ANQEP e da plataforma SIGO, a psicóloga considera que o “elemento humano” continua a ser importante. A menor informação institucional disponibilizada leva a um maior esforço da parte dos alunos e das famílias em recolher informação, sendo estes quem frequentemente enceta os primeiros contactos com as escolas secundárias ou profissionais: uma dinâmica institucionalizada pelo facto de os cursos profissionais e de aprendizagem implicarem uma pré-inscrição. Estes alunos somam um peso não negligenciável das escolhas escolares com 26,6% dos alunos inquiridos a declarar que pretende ingressar nestas vias.

4.2 O caso do ensino vocacional e do ensino especial

No domínio do SPO e das suas funções de orientação, os alunos do ensino vocacional, ao contrário dos alunos do ensino regular (processo descrito no ponto anterior), beneficiam de um diagnóstico no início do ano e de uma entrevista individual no final do mesmo. A psicóloga considerou que as sessões de orientação seriam pouco adequadas para esta via de ensino, entre outros porque o seu currículo se circunscreve a uma oferta escolar bastante mais limitada do que a dos seus pares no ensino regular. O acesso aos cursos científicos-humanísticos do ensino secundário implica a realização dos exames nacionais de 9.º ano para os quais estes alunos se devem propor, sem que disponham de uma preparação efetiva para o fazerem. Em função da percentagem de módulos realizados no curso, os alunos podem enveredar por um curso profissional ou apenas por um curso de aprendizagem. A reversibilidade do percurso escolar nestas opções é significativamente difícil de ser feita.

Apesar das potencialidades da entrevista enquanto estratégia junto de alunos com currículos alternativos – nomeadamente pelas referidas especificidades e limitações dos seus percursos – e até da sua coerência com o modelo de orientação vocacional ou educativa, a sua utilização mais não faz do que conservar a predisposição inicial dos alunos: o acesso a um curso de aprendizagem ou curso profissional.

Fazendo uma leitura superficial, a ação circunscrita do SPO junto do ensino vocacional poderia ser identificada como típica de uma orientação dita profissional, no sentido tradicional de intervenção de um perito no final do ciclo de estudos. Em ofertas educativas semelhantes e anteriores, essa seria, de facto, a definição adequada. Como me foi referido, aquando dos Cursos de Educação e Formação, o SPO realizava junto dos alunos um trabalho de Transição para a Vida Ativa, como o apoio à preparação de entrevistas de trabalho ou construção de um CV. Esse tipo de orientação era também incentivado pela dupla certificação (escolar e profissional) que aqueles cursos forneciam e que facilitava a aproximação dos alunos do mercado de trabalho.

Contudo, o ensino vocacional assenta num conjunto de premissas diferentes. A não certificação profissional desta via é uma escolha que não recolhe simpatia junto de alguns docentes, a que acrescem os limites das atividades de aproximação ao mercado de trabalho – designadas de “práticas simuladas” – que os mesmos cursos preveem. Esta aproximação depende fortemente do tecido empresarial local, pouco recetivo a colaborações. De acordo com um professor, o público destes cursos cria um ambiente de suspeição pouco propício a colaborações.³⁴ Também a sua estrutura curricular, definida localmente, apresenta uma oferta dispersa (3 áreas profissionais em simultâneo), dependendo fortemente das condições, possibilidades e disponibilidades oferecidas pela própria escola (materiais, docentes, etc.).³⁵ Não só o potencial dos cursos do ensino vocacional sugere ser, à partida, menor do que um curso profissional – o aluno não escolheu verdadeiramente a sua área de especialização – como, no caso desta escola, de difícil concretização dado que a exploração das profissões e do mercado de trabalho depende de

³⁴ Notas do Diário de Campo.

³⁵ Foi possível denotar ao longo da pesquisa uma certa disfunção desta via de ensino, caracterizada por uma elevada sobrecarga de tempo letivo – nomeadamente quando comparada com os alunos do ensino regular – perpassada por uma instabilidade crónica deste tipo de oferta educativa. A ação dos docentes junto dos alunos pode representar desafios particulares. Não obstante os momentos mais “efusivos”, foi sempre visível a apatia generalizada do seu público. “Estou mais para lá do que para cá”, dizia uma aluna quando cheguei à escola.

fatores externos. É também nesse sentido que a literatura aponta. De acordo com Azevedo (2000), o modelo dual de aprovisionamento do ensino, focado na formação do aluno e no qual a aprendizagem se realiza entre o centro-formação e a empresa, sendo muito valorizado em países como a Alemanha, a Áustria, a Suíça e o Luxemburgo, encontra pouca adesão no conjunto dos países da Europa do Sul em virtude da “ausência de condições sociais e produtivas idênticas” aos países referidos. Neste sentido, é utilizado como um percurso alternativo para alunos marcados pelo insucesso, tornando-o socialmente desvalorizado (*idem*: 6-9).

Tendo em conta que os cursos de ensino vocacional se encontram em processo de extinção, vale a pena sublinhar que a diversidade de vias de ensino é uma realidade antiga no ensino básico, ao contrário do que acontece com o transporte dos seus alunos para o ensino secundário. Independentemente dos moldes de funcionamento dos cursos de formação no 3.º ciclo, o sistema educativo deve atender ao facto de que alunos que tradicionalmente iriam ingressar no mercado de trabalho no final do 3.º ciclo, integram na atualidade o contingente do ensino secundário.

No que diz respeito aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), a orientação é feita no momento em que estes cumprem 15 anos de idade, através da elaboração de um Plano de Inserção no Trabalho (PIT). O documento acompanha o aluno até ao fim da escolaridade e pressupõe uma adaptação às suas necessidades, o que inclui, para alguns alunos, a alocação de horas para realização de trabalho numa organização ou empresa ao longo do seu percurso.³⁶ No entanto, os alunos não deixam de ser confrontados com uma escolha no final do 3.º ciclo de ensino, independentemente da medida educativa. Neste caso, os docentes de educação especial assumem-se como importantes atores na ligação da escola às famílias e na procura de soluções mais adequadas ao aluno. Estas soluções podem ser de foro institucional – ingressar numa escola secundária, num centro de formação ou num centro de atividades ocupacionais – ou mesmo curriculares. Ao mesmo tempo, os docentes procuram assegurar que as famílias matriculam os alunos: ora contactando-as diretamente, ora acompanhando uma entrevista de seleção, como foi possível observar.

³⁶ Foi possível acompanhar um destes casos, visitando as instalações onde as atividades de uma aluna eram desenvolvidas.

4.3 Mercado escolar e formativo

As ações de orientação dinamizadas pelo SPO coexistem com um número diversificado de ações externas ao serviço e à escola, dinamizadas pelos estabelecimentos de ensino e formação do território educativo mais alargado, permitindo compor o que se pode chamar de “ecossistema” de orientação local. Autores como Baluteau (1998) têm aludido para a importância de serem considerados no estudo da orientação um conjunto de efeitos com origem na descentralização do ensino, nomeadamente aqueles que se relacionam com o mercado escolar e com a gestão local dos fluxos escolares, tais como: a autonomia dos estabelecimentos escolares, a descentralização da formação profissional e a concorrência entre os setores públicos e privados. Para este autor, a orientação deve ser analisada tendo em conta a sua dimensão vertical, relacionada com a progressão do aluno no sistema educativo, e a sua dimensão horizontal, relacionada com o posicionamento dos alunos face ao sistema educativo e à oferta formativa. Esta última tem, de acordo com o mesmo autor, estado ausente nos diversos estudos sobre a orientação (*idem*: 14).

De acordo com a psicóloga, o trabalho sobre as escolas e, em concreto, a disponibilização de informação sobre as mesmas, não constitui uma tarefa dos SPO. Contudo, a mesma considera que esta dimensão da orientação deve ser tida em conta já que, no momento das matrículas no ensino secundário, os alunos devem identificar 5 estabelecimentos de ensino. A psicóloga reconhece também que o conhecimento das diferentes escolas é um momento de exploração vocacional que deve ser facilitado. Assim, o SPO mediu ao longo do 3.º período um conjunto de iniciativas relacionadas com a oferta escolar do ensino secundário: a tradicional visita à feira Futurália, uma sessão de apresentação de um centro de formação profissional que decorreu em espaço escolar e visitas a duas escolas secundárias (a convite dos próprios estabelecimentos de ensino). O serviço dispõe ainda de um *powerpoint* sobre a rede escolar local com fotografias e informação relativa a 10 estabelecimentos de ensino público. Disseminado junto de alunos nas sessões de orientação e junto de encarregados de educação numa reunião com os mesmos, estes materiais davam a conhecer as condições das escolas e a oferta educativa oferecida, nomeadamente no que diz respeito aos cursos profissionais. As diversas fotografias foram tiradas pela própria psicóloga em visitas organizadas pelos estabelecimentos para os psicólogos.

Foi claro desde a minha chegada à escola que, para um conjunto de alunos e famílias, a escolha de uma escola representa uma decisão tão ou mais importante do que a escolha de um

curso, constituindo um momento-chave para a diferenciação das estratégias familiares em educação. Observou-se como são os próprios alunos a requisitar ao SPO mais informação sobre a rede escolar da região, sejam fotografias, folhetos ou mesmo propostas de visitas às instalações. São também os alunos e as famílias que reproduzem ativamente pré-conceitos sobre as escolas e, concomitantemente, as antigas divisões do sistema educativo. Para a grande maioria, o antigo liceu da cidade constitui um polo centralizador da boa reputação escolar sendo, a par do liceu de uma localidade próxima, apenas superada pela reputação das escolas do centro de Lisboa. Em contraste, as escolas mais próximas eram aquelas que menos interesse suscitavam, sendo associadas a um ambiente escolar violento e menos prestigioso. À data de realização do questionário (Maio de 2015), apenas 14 de 30 alunos pretendiam fixar-se numa das escolas do território educativo ao qual pertenciam.

O êxodo dos alunos para outras escolas tem contribuído para um decréscimo acentuado de alunos matriculados neste território. Só na escola secundária mais próxima, nos anos mais recentes, a perda situava-se em mais de 1000 alunos.³⁷ A maior ou menor reputação de um estabelecimento constitui por esse motivo uma questão sensível. A relação do SPO com esta dimensão da orientação exige um trabalho de diplomacia que, por um lado, facilite a interação entre as direções das escolas e, por outro, contrarie a “estigmatização” do território educativo. A perspectiva conciliadora e reflexiva do SPO opõe-se, contudo, a uma perspectiva competitiva por parte dos diferentes estabelecimentos. Mesmo que a angariação de alunos seja transversal à rede escolar local, observou-se como diferentes estabelecimentos – neste caso, uma escola secundária e um centro de formação – desenvolvem estratégias específicas de promoção e recrutamento escolares, direcionadas para públicos distintos.

Na escola secundária mais próxima, a estratégia de recrutamento assenta numa lógica de reputação, guiada pelo imperativo da melhoria da imagem da escola junto da população. Como observado no contexto das duas visitas a esta escola, as atividades de recrutamento visaram quase exclusivamente os alunos que pretendem prosseguir estudos nas áreas científicas, nomeadamente na área de Ciências e Tecnologias. Nesse sentido, foram enfatizados os bons resultados da escola nos exames nacionais e rankings escolares e as próprias condições das instalações escolares, resultado de uma demorada requalificação com melhorias substantivas. Estes momentos contaram

³⁷ De acordo com vários atores (notas do Diário de Campo).

sempre com a mobilização de vários atores para a melhoria de imagem da escola visitada, desde a psicóloga da escola secundária aos docentes e à direção.

A realização destas atividades encontrou junto dos alunos uma forte adesão, produzindo efeitos extremamente positivos nas perceções dos alunos. De facto, a quase totalidade de uma turma, a mais favorecida do ponto de vista escolar e social e aquela que participou mais amplamente nestas atividades, optou por inscrever-se nesta escola. Este dado foi também confirmado nas entrevistas:

Joana: A minha turma vai toda para lá. Eramos para ir para [o liceu] mas como depois fomos ver a escola, gostamos e decidimos ir todos para a [escola secundária]. (...) Nós tínhamos uma má ideia daquela escola. Não sei porquê mas todos tínhamos na cabeça que aquela não era uma boa escola. Quando fomos lá, aquilo tem excelentes instalações – e a diretora é muito simpática e a psicóloga também – e andámos a falar com as pessoas e achámos que aquilo era tudo acolhedor, muito... Pronto, as pessoas eram muito simpáticas e então nós decidimos ir para lá.

As iniciativas proactivas junto de uma população escolar mais favorecida contrastam com a passividade demonstrada perante os públicos que pretendiam ingressar nos cursos profissionais e para com os alunos com NEE. Diga-se que, para os alunos do NEE, aceder a informação sobre a oferta educativa difícil.³⁸ Tal como refere Diogo (2010: 432):

(...) escolas com um público mais heterogéneo desenvolvem estratégias a fim de se manterem socialmente atractivas (evitando a segregação), designadamente constituindo turmas de nível ou através da oferta de determinadas opções de formação, o que possibilita a coexistência no seu interior de algumas turmas socialmente seleccionadas, a par de turmas de origem predominantemente popular.

³⁸ Por sugestão do departamento de Educação Especial, desloquei-me a esta escola secundária (uma das duas a acolher alunos com NEE) para compreender como funcionavam os currículos CEI no ensino secundário e conhecer a oferta disponível. Ao nível dos recursos, esta escola está dotada de uma única docente de Educação Especial. Mesmo que o sistema educativo preveja o prosseguimento de estudo ao abrigo de currículos CEI, foi-me explicado que os cursos profissionais são impossíveis para alunos com NEE por causa do funcionamento em módulos e estágios, sendo a via científica a única via. Como me disseram na escola: “antes eles nem chegavam aqui”; “as escolas secundárias não estão habituadas a estes alunos. Antes havia uma triagem, agora não” (Notas do Diário de Campo).

A sessão de apresentação de um centro de formação em espaço escolar constituiu, por sua vez, um dos momentos mais ricos da observação, ao trazer para a etnografia uma realidade educativa radicalmente diferente do que conhecia. Contrariamente ao primeiro estabelecimento, predominou nestas sessões de apresentação uma lógica empresarial de angariação de alunos, estando a sua oferta limitada aos cursos de aprendizagem tutelados pelo Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social (2014/2015). Assim, não só a formação é integralmente gratuita como são disponibilizados subsídios para a sua frequência. Os alunos do ensino vocacional constituíram o principal alvo desta estratégia, ainda que a sessão de apresentação realizada pelo centro tenha contado com a participação dos alunos do ensino regular.

Não obstante as diferenças substantivas entre um curso profissional e um curso de aprendizagem, essa distinção nunca foi feita ao longo da sessão.³⁹ O direcionamento da informação para o público-alvo manifestou-se através da oferta de cursos populares como o de Cozinha – e de uma adaptação do curso às necessidades quotidianas dos alunos. Tal inclui, por exemplo, horários escolares compatíveis com um *part-time* ou financiamento de creches para jovens pais. Ao mesmo tempo, a qualidade e exigência do centro foram constantemente evocada, quer por referência à dureza do estilo de formação, como à intolerância para com comportamentos negligentes por parte dos alunos. Com efeito, foi repetidamente referido que os alunos podem ser convidados a sair da escola se o seu comportamento não for adequado, revelando o pouco compromisso ético para com o facto de estes alunos estarem ao abrigo da escolaridade obrigatória.⁴⁰

Qualquer um destes casos demonstra como o mercado escolar e formativo, ao invés da passividade que lhe é associada – no sentido em que seriam as famílias mais informadas que procurariam definir estratégias de distinção – constitui um agente ativo na manutenção da ordem escolar anterior. Estas iniciativas trouxeram ao centro da discussão algumas das questões identificadas por Baluteau (1998), tal como a ideia da escolaridade como um palco de diferenciação não só dos percursos escolares, mas também das trajetórias juvenis.

³⁹ Por exemplo, na alocação de horas de trabalho que no 3.º ano do curso chega aos 50%.

⁴⁰ Entre outros efeitos, destaca-se o facto de estes alunos poderem desaparecer do sistema já que os cursos de aprendizagem estão sob tutela do Ministério do Emprego e da Segurança Social. No caso desta escola, é o próprio SPO que procura recolher informação sobre estes alunos.

5 Conclusão

Um primeiro conjunto de conclusões da dissertação refere-se às interações entre percursos escolares e mecanismos de orientação. Considera-se que o SPO – principal recurso institucional dos alunos em situação de transição – atua sob uma ordem escolar anterior. Por esta razão, este serviço incorpora a lógica das diferentes vias de ensino (regular, vocacional e especial) e reproduz parte dos seus efeitos de exclusão através da organização e/ou mediação de diferentes processos de orientação. Estes processos envolvem diferentes atores da comunidade escolar, atividades, métodos e tempo de contacto. Por sua vez, o mercado escolar constitui um agente ativo na manutenção desta ordem, definindo estratégias para segmentos específicos da população em transição, reforçando as diferenças entre alunos – principalmente entre aqueles do ensino regular e do ensino vocacional.

As diferenças entre os grupos-turmas do ensino regular constituem um segundo nível de diferenciação dos alunos, revelando como, no plano local, as diferentes expectativas escolares transmitidas pelos docentes se cruzam com o processo de orientação e, por conseguinte, influenciam a relação de algumas turmas com o SPO.

O acompanhamento de diversas atividades de orientação e a sua contextualização através da descrição do ambiente escolar foram determinantes para compreender como é que a escola se apropria do serviço e que significados os atores atribuem às suas atividades. A pesquisa aponta para a existência de um modelo de orientação híbrido que combina elementos do modelo de orientação clássico, filiado ao paradigma da prática psicológica ou de diagnóstico, e contemporâneo, filiado ao paradigma da orientação como prática educativa.

No que diz respeito ao primeiro, sublinha-se a forma predominantemente centralizada do exercício da orientação em torno da figura da psicóloga – uma característica que se encontra normalmente associada a uma menor autonomia dos alunos para a realização das suas escolhas – e a utilização de testes psicológicos no ensino regular e testes diagnósticos no ensino vocacional. Também a intervenção deste serviço pode ser considerada curta no quadro das exigências da orientação educativa. Nesta matéria, a psicóloga continua a situar o cerne do seu trabalho de orientação no final do 3.º ciclo, sem perspectivas de que isso possa mudar no futuro. A mesma reconhece que a perda de recursos humanos nos últimos anos tem inviabilizado uma ação continuada, mesmo que no passado o SPO tenha recomendado o início das sessões de orientação a partir do 8.º ano.

Quanto à presença de perspectivas mais contemporâneas da orientação, observou-se como o prosseguimento de estudos se constituiu como motor das atividades de orientação nesta escola para todos os alunos. O contributo das políticas educativas nesta matéria é determinante, destacando-se o recente prolongamento da escolaridade obrigatória até ao 12.º ano. Por sua vez, as atividades de exploração individual dinamizadas nas sessões de orientação colocam o aluno e os seus interesses no centro do processo de orientação, privilegiando a transmissão de competências e ferramentas que ultrapassam aquelas necessárias à realização de uma escolha escolar. Estas atividades procuram distanciar-se das avaliações formais e visam alargar o campo de possibilidades dos alunos, evitando-se ingerências nas escolhas escolares. Assim, e no caso dos alunos do ensino regular, o SPO atua também como uma instituição socializadora para a escolaridade prolongada. Contudo, apesar da pertinência de um modelo baseado em competências, o menor peso atribuído às avaliações escolares pode acabar por reforçar processos de autoexclusão por parte das classes populares, tal como outros estudos têm vindo a reportar.

Finalmente, a proximidade com o trabalho desenvolvido pelo SPO permitiu observar alguma ambiguidade na sua ação: se esta é centralizada no que diz respeito à orientação, não deixa de ser difusa relativamente à intervenção psicopedagógica, dando lugar a alguma incompatibilidade de mandatos.

6 Bibliografia

- Abrantes, Pedro (2005), “As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objeto sociológico”, *Interacções*, 1, pp. 25-53.
- Abrantes, Pedro (2008), *Os muros da escola: as distâncias e as transições entre ciclos de ensino*, Tese de Doutoramento em Sociologia, Lisboa, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa.
- Abrantes, Pedro (2010), “Introdução” em *idem* (org.), *Tendências e controvérsias em sociologia da educação*, Lisboa, Mundos Sociais, pp. 1-12.
- Agar, Michael (1994), “Language Shock: understanding the culture of conversation”, New York: Quill, citado por Judith Green *et al.* (2011), *Ethnography as epistemology: an introduction to educational ethnography*, (Online), pp. 310. Disponível em http://www.academia.edu/1014039/Ethnography_as_epistemology_An_introduction_to_educational_ethnography.
- Andre, Geraldine (2011), “Les tensions du jugement professoral: ethnographie des décisions d’orientation dans le conseils de classe”, *Education & Formation*, e-295, pp. 28-43.
- Aníbal, Alexandra e Rosa Moinhos (2010), “Educação não escolar” em Pedro Abrantes (org.), *Tendências e controvérsias em sociologia da educação*, Lisboa, Mundos Sociais, pp. 173-205.
- Azevedo, Joaquim (2000), *O ensino secundário na Europa*, Porto, ASA Editores.
- Baluteau, François (1998), “L’orientation scolaire en perspective. L’«empilement» de l’État, de l’usager et du local”, *Revue Française de Pédagogie*, 124, pp. 13-28.
- Barrère, Anne e Nicolas Sembel (2006), *Sociologia da escola*, São Paulo, Edições Layola.
- Beaud, Stéphane e Florence Weber (2007) *Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos*, Petrópolis, Editora Vozes.
- Benavente, Ana (1990), “Insucesso escolar no contexto português – abordagens, concepções e políticas”, *Análise Social*, vol. XXV, (108-109), pp. 715-733.
- Benavot, Aaron (2006), “The diversification of secondary education: school curricula in comparative perspective”, *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, UNESCO ed., Vol. 6, UNESCO, pp. 1-24.
- Berthelot, Jean-Michel (1993), *École, orientation, société*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Bodgan, Robert e Sari Biklen (1994), *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto, Porto Editora.
- Bourdieu, Pierre e Pierre Champagne (1992), “Les exclus de l’intérieur”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 91/92, pp. 71-75.
- Burgess, Robert (1997), *A pesquisa de terreno: uma introdução*, Oeiras, Celta Editora.
- Cardoso, Paulo (2014), “Orientação vocacional e escolaridade obrigatória” em CNE, *Estado da Educação 2014*, Lisboa, Conselho Nacional de Educação.
- Cerqueira, Maria de Fátima e Alcina Martins (2011), “A consolidação da educação e formação profissional na escola secundária nos últimos 50 anos em Portugal”, *Revista Lusófona de Educação*, 17, 123-145.
- CNE (2015), *Estado da educação 2014*, Lisboa, Conselho Nacional de Educação.
- Cordeiro, Graça Índias (2010), “As cidades fazem-se por dentro: desafios da etnografia urbana”, *Cidades, Comunidades e Territórios*, 20/21, 111-121.

- Costa, António Firmino da (1986), “A pesquisa de terreno em Sociologia” in Silva, Augusto Santos e José Madureira Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento.
- Costa, António Firmino da (2003), “Competências para a sociedade educativa: questões teóricas e resultados de investigação”, in AA.VV., *Cruzamentos de Saberes. Aprendizagens Sustentáveis*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, António Firmino da (2008), *Sociedade de bairro: dinâmicas sociais da identidade cultural* (2ª ed), Oeiras, Celta Editora.
- Danvers, Francis (1988), “Pour une histoire de l’orientation professionnelle”, *Histoire de l’éducation*, 37, pp. 3-15.
- Delcourt, Jonathan (1986), “Para uma nova sociologia da educação”, em C. A. Pinto, I. V. Alçada e J. R. Silva, (orgs), *Análise Social e Organizacional da Educação*, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, citado por Ana Matias Diogo (2008), *Investimento das famílias na escola: dinâmicas familiares e contexto escolar local*, Lisboa, Celta Editora, pp. 60.
- 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 Maria Manuel Vieira, *Escola, jovens e media*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Dionísio, Bruno (2009), *A orientação no plural: promessas e limites do serviço público de orientação escolar*, Tese de Doutoramento em Sociologia, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa.
- Dubet, François (2003), “A escola e a exclusão”, *Cadernos de Pesquisa*, pp. 29-45.
- Dubet, François (2006), “Prefácio” em Anne Barrère e Nicolas Simbel, *Sociologia da escola*, São Paulo, Edições Layola.
- Duru, Marie e Alain Mingat (1987), “Facteurs institutionnels de la diversité des carrières scolaires”, *Revue Française de Sociologie*, pp. 3-16.
- Duru-Bellat, Marie (1988), *Le fonctionnement de l’orientation: genèse des inégalités sociales à l’école*, Lausanne, Delachaux & Niestlé.
- Duru-Bellat, Marie (2002), *Les inégalités sociales à l’école: genèse et mythes*, Paris, PUF.
- Enguita, Mariano (2003), *Educar en tempos inciertos*, Madrid, Ediciones Morata.
- Galton, Maurice, John Gray e Jean Ruddock (1999), The impact of school transitions and transfers on pupil progress and attainment, (Online). Disponível em <<http://www.musicalbridges.org.uk/wp-content/uploads/2014/07/The-Impact-of-School-Transitions-and-Transfers-Galton-et-al-1999-.pdf>>.
- Gonçalves, Carlos e outros (2010), Os estudantes finalistas do ensino secundário em Portugal: condições e processos de orientação vocacional e estratégias de preparação do percurso académico ou profissional. Relatório Final.
- Green, Judith, Audra Skukauskaitė e W. Douglas Baker (2011), Ethnography as epistemology: an introduction to educational ethnography, (Online). Disponível em <http://www.academia.edu/1014039/Ethnography_as_epistemology_An_introduction_to_educational_ethnography>.

- Guichard, Jean (2003), “De l’éducation à la carrière à l’éducation à l’humanité: quelles perspectives pour les approches éducatives en orientation au 21^{ème} siècle?”, *Carriérologie*, 9, 191-218.
- Huteau, Michel e Jacques Lautrey (1979), “Les origines et la naissance du mouvement d’orientation”, *L’Orientation Scolaire et Professionnelle*, 1.
- INE, I.P. (2011), *Classificação portuguesa das profissões 2010*, Lisboa.
- Leitão, Lígia Mexia (2004), “Introdução” em *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional*, Lisboa, Quarteto, pp. 9-18.
- Lima, Licínio (2008), “A ‘escola’ como categoria na pesquisa em educação”, *Educação Unisinos*, 12, 82-88.
- Lofland, John e Lyn H. Lofland (1995), *Analysing social settings: a guide to qualitative observation and analysis*, Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.
- Machado, Fernando Luís, Ana Raquel Matias e Sofia Fontes Leal (2005), "Desigualdades sociais e diferenças culturais: os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos", *Análise Social*, 176, pp. 695-714.
- Magnani, José Guilherme Cantor (2002), “De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana”, *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 46 (17), pp. 11-29.
- Mateus, Sandra (2002), “Futuros prováveis: um olhar sociológico sobre os projectos de futuro no 9º ano”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 39, pp. 117-149.
- Mateus, Sandra (2014), *Futuros convergentes? Processos, dinâmicas e perfis de construção das orientações escolares e profissionais de jovens descendentes de imigrantes em Portugal*, Tese de Doutoramento em Sociologia, Lisboa, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa.
- Meunier, Olivier (2008), “Orientation scolaire et insertion professionnelle: approches sociologiques”, Les Dossiers de la Veille, (Online). Disponível em <https://ife.ens-lyon.fr/vst/DS-Veille/Dossier_Orientation.pdf>.
- Nóvoa, António (2005), *Evidentemente: histórias da educação*, Porto, Edições ASA.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (2015), “OPP defende reforço da psicologia no sistema público de ensino”, <https://www.ordemdospsicologos.pt/pt/noticia/1496>, data de edição: 03.08.2015, consultado em 18.03.2016.
- Pereira, Edgar; Breio, Graça; Moura, Hélia; Henriques, Isabel e Paulo Fonseca (2013), *A psicologia e orientação em meio escolar: relatório das jornadas de trabalho*, Lisboa, Direção Geral de Educação.
- Pinto, José Madureira e João Ferreira de Almeida (1987), “Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais” em Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento, 55-78.
- Público (2015), “O ranking das escolas 2014”, (Online). Disponível em <<http://www.publico.pt/ranking-das-escolas-2014/listas>>.
- Público (2016), “O ranking das escolas 2015”, (Online). Disponível em <<http://www.publico.pt/ranking-das-escolas-2015/listas>>.
- Seabra, Teresa (2008), *Desempenho escolar, desigualdades sociais e etnicidade: os descendentes de imigrantes indianos e cabo-verdianos no ensino básico em Portugal*, Tese de Doutoramento em Sociologia, Lisboa, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa.

- Seabra, Teresa (2009), “Desigualdades escolares e desigualdades sociais”, *Sociologia, problemas e práticas*, 59, pp. 75-106.
- Seabra, Teresa; Vieira, Maria Manuel; Ávila, Patrícia; Castro, Leonor; Baptista, Inês e Sandra Mateus (2014), *Escolas que fazem melhor: o sucesso escolar dos alunos descendentes de imigrantes na escola básica*, Relatório final.
- Sebastião, João (2009), *Democratização do ensino, desigualdades sociais e trajetórias escolares*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Seguy, Jean-Yves (2007), “École unique, démocratisation de l’enseignement et orientation: le rôle des compagnons de l’université nouvelle”, *L’orientation scolaire et professionnelle*, 36/3, pp. 289-311.
- Silva, Cristina Gomes da (1999), *Escolhas escolares, heranças sociais*, Oeiras, Celta.
- Silva, Pedro (2003), *Etnografia e educação: reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica*, Porto, Profedições.
- Torres, Leonor Lima e José Augusto Palhares (2010), “As organizações escolares” em Pedro Abrantes (org.), *Tendências e controvérsias em sociologia da educação*, pp. 133-158.
- Duru apud Vallet Vallet, Louis-André (1990), “Le fonctionnement de l’orientation. Genèse des inégalités sociales à l’école”, *Revue Française de Pédagogie*, 31-3, pp. 511-514.
- Vieira, Maria Manuel, Lia Pappámikail e Cátia Nunes (2012), “Escolhas escolares e modalidades de sucesso no ensino secundário”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 70, pp. 45-70.

7 Fontes

Decreto-lei n.º 3/2008, D.R. I Série, n.º 4 (2008-01-07), pp. 154-164, (Online). Disponível em: <<http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/0015400164.pdf>>.

Decreto-lei n.º 190/91, D.R. I Série-A, n.º 113 (1991-5-17), pp. 2665-2668, (Online). Disponível em: <http://euroguidance.gov.pt/data/euroguidance/decreto_lei_n_190_91.pdf>.

Despacho n.º 5945/2014, D.R. 2ª. Série, n.º 87 (2014-05-07), pp. 11905-11906, (Online). Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/despacho_n.o_5945-2014_de_7_de_maio.pdf>.

Lei n.º 46/86, D.R. I Série, n.º 237 (1986-10-14), pp. 3067-3081, (Online). Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1766/Lei46_86.pdf>.

Portaria n.º 292-A/2012, D.R. I Série, Suplemento, n.º 187 (2012-09-26), (Online). Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/portaria_n.o_292-a-2012_de_23_de_agosto.pdf>.

Anexo 1

Guiões de entrevistas

ALUNOS

1. Podemos começar por falar um pouco sobre a escola...
Reconstituir o processo de escolarização do aluno a partir de variáveis como a escola, a turma, relação com o estudo e os professores, o desempenho escolar, as estratégias familiares, formas de apoio ao estudo (centro de explicações e/ou apoio ao estudo), prémios, sanções, momentos bons e menos bons.
2. E agora sobre coisas que faças fora da escola.
3. Fala-me um pouco sobre a tua turma.
Os amigos estudam na mesma turma? Qual a opinião dos professores sobre a turma?
4. No teu grupo de amigos, costumam falar sobre as vossas escolhas/sobre o vosso futuro?
Compreender o apoio e conselhos entre pares.
5. Fala-me um pouco sobre como chegaste à escolha do curso em que te vais matricular.
Perceber quando, como, principais intervenientes, a importância ou não das sessões de orientação na agilização do processo de escolha.
6. No geral, com quem falas mais sobre este tema?
Identificar adultos; explorar se existem irmãos mais velhos e saber até quando estudaram e/ou o que actividade exercem actualmente. Compreender o lugar do aluno na família.
7. Que conselhos te dão? O que acham da tua escolha?
8. Quais achas que são os desejos dos teus pais para ti?
Explorar profissões dos pais; opinião do aluno sobre essas profissões; se se identifica ou não.
9. Como é que eles te têm apoiado?
10. O que tiveste mais em conta na tua escolha?
Explorar os critérios da escolha.
11. Conheces alguém que esteja nesse curso? O que te contam?
12. Pensas que o curso X te vai ajudar no futuro? Como o imaginas?
13. Que escolas conheces?
Explorar o conhecimento dos alunos sobre o mercado escolar do concelho e as representações sobre o mesmo; a relação com a escola secundária mais próxima; as representações sobre o ensino profissional.
14. Em que escola te vais matricular? Porquê? E os teus amigos?
15. Pensas em estudar no ensino superior?

Explorar o projecto escolar do aluno; as possibilidades que considera ter para aceder ao ensino superior; o papel do ensino secundário nesse projecto.

16. Que profissão gostavas de ter?
17. O que achas que se faz nessa profissão?
18. Podes falar-me um pouco sobre a tua experiência nas sessões de orientação?
Como te tem ajudado? O que achas dos testes (provas psicométricas)? Os teus encarregados conhecem a psicóloga?
19. Faltaste a muitas sessões? Porquê?
20. E os professores? Que papel pensas que têm tido? Podes dizer-me se algum foi mais importante para ti?
21. Gostavas de ver alguma coisa melhorada?
22. Como vês o ensino secundário? Como encaras a tua passagem para o ensino secundário? Como achas que vai ser?
23. O que te motiva?
24. O que achas que vai mudar de um ciclo para o outro?
25. O que pensas da organização do ensino secundário em médias?
26. Como olhas para o futuro dos jovens?

Sexo Feminino Masculino

Data de aniversário do entrevistado

Naturalidade

Local de residência

Encarregado de educação

Escolaridade da mãe

Profissão da mãe

Escolaridade do pai

Profissão do pai

Escolaridade do encarregado de educação caso não seja nenhum dos pais

Profissão do encarregado

Turma

Número de reprovações

Número de negativas no ano corrente

DOCENTES

1. Podemos começar por falar um pouco sobre a escola...
2. E agora sobre a sua experiência aqui.
3. Enquanto director(a) de turma, de que forma articula o seu trabalho com o SPO?
4. Qual a importância deste serviço para a escola?
5. O que funciona melhor e pior neste serviço?

6. No seu ponto de vista, qual o papel da orientação escolar no final da escolaridade básica?
7. Os alunos colocam-lhe questões sobre as escolhas no ensino secundário? É fácil ajudá-los? Que conselhos lhes dá?
8. O que lhe parece ser mais determinante para a escolha dos alunos?
9. Podia-me falar-me um pouco sobre o parque escolar aqui na...?
10. Como tem gerido os percursos escolares dos alunos com maior insucesso? Explorar a questão dos cursos vocacionais, das retenções, do papel dos conselhos de turma.
11. Considera que as famílias devem ter um papel importante no processo de decisão? Qual a importância que atribui às orientações das famílias (aspirações e expectativas) no futuro dos alunos?
12. Como interpreta a transferência de responsabilidades para os directores de turma nesta matéria?
13. Como avalia a obrigatoriedade do ensino secundário?
14. Qual a sua opinião em relação ao ensino profissional? Acha que este ensino estigmatiza os alunos que o escolhem ou coloca-os em situação de desigualdade?
15. Como é que olha para os cursos vocacionais no 9.º ano?
16. Qual foi o momento mais difícil na sua passagem por esta escola?
17. Qual foi o momento mais feliz na passagem por esta escola?

Idade do entrevistado

Sexo Feminino Sexo Masculino

Naturalidade

Local de residência

Formação

Instituição de ensino

Anos de experiência enquanto docente

Anos de experiência enquanto docente na escola estudada

Vínculo laboral

Anos de experiência enquanto director de turma

Outros cargos/funções na escola

PSICÓLOGA

18. Podemos começar por falar um pouco sobre o seu percurso profissional?
2. Como é que foi começar a trabalhar nas escolas? Como contribuiu a sua formação inicial?/Considera que a sua formação inicial a ajudou?
3. O que considera ser específico do trabalho dos psicólogos escolares?
4. Como tem sido a sua experiência enquanto psicóloga deste agrupamento? Que atividades a ocupam mais?

5. Com que dificuldades se depara no seu dia-a-dia?
6. Idealmente, como funcionaria o SPO?
7. Qual pensa ser a importância do SPO para a escola e para o agrupamento?
8. No seu ponto de vista, o que é a orientação escolar e qual o seu papel? (Compreender em que anos a entrevistada situa a orientação: no final do 9.º ou ao longo da escolaridade?)
9. Com que dificuldades se tem deparado neste campo?
10. Que alunos precisam de mais apoio? Quais as razões? Qual tem sido a sua estratégia? E a da escola? (Compreender qual o lugar reservado aos alunos do ensino vocacional; ensino especial; unidade multideficiência.)
11. Como tem gerido os percursos escolares dos alunos com maior insucesso?
12. Relativamente à passagem para o ensino secundário, o que acha que é mais determinante na escolha dos alunos?
13. Relativamente às reuniões individuais com os encarregados de educação, que preocupações lhe foram sendo transmitidas?
14. Como tem funcionado a articulação com os professores e com a direção ao longo destes anos? Como interpreta a transferência de responsabilidades para os diretores de turma nesta matéria?
15. Que balanço faz dos serviços de orientação ao longo dos últimos anos?
16. Como avalia a obrigatoriedade do ensino secundário?
17. Que importância atribui aos cursos profissionais?
18. Como é que olha para os cursos vocacionais no 9.º ano?
19. Qual foi o momento mais difícil na sua passagem por esta escola?
20. Qual foi o momento mais feliz na sua passagem por esta escola?

Idade do entrevistado

Sexo Feminino Masculino

Naturalidade

Local de residência

Formação

Instituição de ensino

Anos de experiência enquanto psicólogo

Anos de experiência enquanto psicólogo na escola estudada

Vínculo laboral

Anexo 2

Caracterização dos entrevistados

1. Alunos

Código	Sexo	Escolar. Mãe	Turma	Reprovações	Negativas
Diana	F	Secundário	Verde	0	0
Joana	F	Superior	Amarela	0	0
Luísa	F	Básico	Laranja	2	0
Manel	M	Secundário	Verde	1	1
Ricardo	M	Secundário	Laranja	0	0
Rita	F	Básico	Verde	0	0
Sofia	F	Básico	Laranja	0	0

1. Docentes e Psicóloga

Código	Sexo	Anos de carreira	Anos na escola
Docente 1	M	-	-
Docente 2	F	6	6
Docente 3	F	32	12
Docente 4	F	30	10
Docente 5	M	9	6
Psicóloga	F	17	14

Anexo 3

Inquérito aos alunos

Sexo: Feminino Masculino

Mês e Ano de Nascimento: _____ de _____

1. RELAÇÃO COM A ESCOLARIDADE E TRANSIÇÃO DE CICLO

1.1. O que gostas mais na tua escola?

1.2. O que gostas menos na tua escola?

1.3. Actualmente, frequentas alguma actividade extra-curricular cultural na tua escola?

Sim Não

Se sim, qual/quais?

1.4. E fora da escola, frequentas alguma actividade?

Sim Não

Se sim, qual/quais?

1.5. Que espaços de lazer da tua escola usas mais?

1.6. Já estudaste noutra escola básica?

Sim Não Se sim, qual/quais?

1.7. Desde que ano estás com a mesma turma? Desde o __.º ano.

1.8. Se nasceste no estrangeiro, em que ano te matriculaste no sistema educativo português? __.º Ano.

1.9. Actualmente, qual a disciplina que mais gostas?

1.10. E a que menos gostas?

1.11. Quais foram as duas disciplinas a que tiveste melhores notas no 2.º período?

1.12. Alguma vez reprovaste?

Sim Não Se sim, quantas vezes e em que ano(s)?

1.13. Tiveste alguma avaliação negativa no 2.º período?

Sim Não Se sim, a que disciplinas?

1.14. Actualmente, frequentas o Apoio ao Estudo (ApEst)?

Sim Não

1.15. E fora da escola, frequentas algum centro de explicações?

Sim Não

1.16. Em que curso pensas inscrever-te no ensino secundário?

Curso científico-humanístico

Em que área(s)?

Em que escola(s)?

Curso profissional

Qual/Quais?

Em que escola(s)?

Curso de Aprendizagem

Qual/Quais?

Em que escola(s)?

Outro curso
Qual/Quais?

Em que escola(s)?

Não sei

1.17. Se pensas em inscrever-te num curso profissional, já fizeste alguma pré-inscrição?

Sim Não

1.18. Qual a importância de cada uma das seguintes pessoas na tua escolha para o ensino secundário? Escolhe um número de 1 a 5, sendo que o 1 significa nenhuma importância e o 5 muita importância.

Mãe	1	2	3	4	5	N/A
Pai	1	2	3	4	5	N/A
Amigos	1	2	3	4	5	N/A
Director de Turma	1	2	3	4	5	N/A
Professores	1	2	3	4	5	N/A
Psicólogo/a	1	2	3	4	5	N/A
Irmãos	1	2	3	4	5	N/A
Outros	1	2	3	4	5	N/A
Ninguém						

1.19. Repete agora o mesmo exercício mas avaliando o que foi mais importante na tua escolha. Lembra-te que o 1 significa nenhuma importância e o 5 muita importância.

Feiras de Profissões/Sessões de apresentação de escolas.	1	2	3	4	5	N/A
Não gosto das escolas da minha localidade.	1	2	3	4	5	N/A
A escola a que me vou candidatar fica perto de casa.	1	2	3	4	5	N/A
Os meus amigos também querem ir para a escola a que me vou inscrever.	1	2	3	4	5	N/A
Gostava de estudar no centro de Lisboa.	1	2	3	4	5	N/A
Gosto e interesse-me pelas matérias do curso.	1	2	3	4	5	N/A
Não quero ir para a universidade.	1	2	3	4	5	N/A
O curso a que me vou candidatar prepara-me bem para entrar na universidade.	1	2	3	4	5	N/A
O curso a que me vou inscrever no ensino secundário é uma forma de evitar as disciplinas de que não gosto.	1	2	3	4	5	N/A
Sinto que tenho vocação/aptidão para o curso.	1	2	3	4	5	N/A
O curso tem boa reputação.	1	2	3	4	5	N/A
O curso é fácil.	1	2	3	4	5	N/A
As minhas notas não são muito altas.	1	2	3	4	5	N/A
Com este curso posso arranjar um trabalho rapidamente.	1	2	3	4	5	N/A

1.20. Já participaste numa sessão/feira/exposição de cursos e profissões?

Sim Não

1.21. Se sim, onde se realizaram essas feiras?

1.22. Frequentas ou já frequentaste algum serviço de aconselhamento escolar privado?

Sim Não

1.23. Frequentas as sessões dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO)?

Sim Não (Se não frequentas, salta para a pergunta 1.30)

1.24. Alguém te incentivou a fazê-lo?

Sim Não Fui por iniciativa própria

1.25. Se sim, quem?

Mãe Pai Amigos Director de Turma Outros Professores Psicóloga Outros Quem? _____

1.26. Quantas vezes faltaste às sessões?

1 ou 2 vezes Entre 3 e 5 vezes Mais do que 5 vezes

1.27. Mostraste/discutiste os resultados das provas psicométricas/testes com algum adulto?

Sim Não

1.28. Achas que as sessões de orientação deviam ter começado mais cedo?

Sim Não Não sei

1.29. Relativamente à tua participação nas sessões de orientação, assinala a opção com que mais de identificas em cada uma das seguintes afirmações.

	Discordo totalmente.	Discordo.	Nem concordo nem discordo.	Concordo.	Concordo totalmente.
Nas sessões de orientação descobri novos interesses.					
As sessões de orientação confirmaram os meus interesses iniciais.					
As sessões de orientação mudaram os meus interesses iniciais.					

1.30. Que outras fontes de informação usaste para além do SPO? Podes assinalar várias opções.

- Internet
Professores
Colegas e Amigos
Família
Quem? _____
Visitei escolas
Outros _____

1.31. Para que escola(s) vão estudar os teus amigos?

1.32. Quantas pessoas conheces no ensino secundário?

Nenhuma Algumas Muitas

1.33. Se tens um ou mais irmãos, algum frequentou o ensino secundário?

Sim Não

1.34. Descreve numa palavra o que significa para ti o ensino secundário.

2. PROJECTOS DE FUTURO

2.1. No futuro, que profissão gostarias de ter?

2.2. Que grau de ensino gostavas de atingir?

- Ensino secundário
Licenciatura
Mestrado
Doutoramento
Não sei
N/A

2.3. Que grau de ensino achas que vais realmente atingir?

- Ensino secundário
Licenciatura
Mestrado
Doutoramento
Não sei
N/A

2.4. Que grau de ensino os teus pais/encarregado de educação gostavam que atingisses?

- Ensino secundário
Licenciatura
Mestrado
Doutoramento
Não sei
N/A

2.5. Caso penses em estudar no ensino superior, que curso(s) gostavas de tirar?

2.6. Costumas consultar o site do Acesso ao Ensino Superior?

Sim Não N/A

2.7. O que achas que te impede ou poderia impedir de ir para o ensino superior?

2.8. Costumas falar com algum adulto sobre as tuas escolhas de futuro?

Sim Não

2.9. Se sim, com quem falas mais?

2.10. Pensas em vir a trabalhar no estrangeiro algum dia?

Sim Não

2.11. Pensas que vais ter uma vida melhor do que a dos teus pais?

Sim Não N/A

3. CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA

3.1. Qual é a tua nacionalidade?

Portuguesa e/ou Outra

Qual/Quais? _____

3.2. Em que concelho nasceste? Caso tenhas nascido no estrangeiro, indica o país.

3.3. Se nasceste no estrangeiro, há quantos anos vives em Portugal? Há __ anos.

3.4. Onde vives actualmente? Diz o nome do bairro.

3.5. Qual o teu grau de parentesco com o teu encarregado de educação?

3.6. Contando contigo, quantas pessoas vivem em tua casa? ___ pessoas.

3.7. Com quem vives?

Mãe

Madrasta

Pai

Padrasto

Irmãos Quantos? ___

Outros Quem? _____

3.8. Em que país nasceram os teus pais?

Mãe: _____ Pai: _____ N/A

3.9. Qual a escolaridade dos teus pais? Escolhe apenas uma opção.

	Mãe	Pai
Não sabe ler nem escrever		
Não completou o 1.º Ciclo		
Completou o 4.º ano (1.º ciclo do Ens. Básico)		
Completou o 6.º ano (2.º ciclo do Ens. Básico)		
Completou o 9.º ano (3.º ciclo do Ens. Básico)		
Completou o 12.º ano (Ens. Secundário)		
Frequentou Ens. Superior mas não completou		
Licenciatura		
Mestrado		
Doutoramento		
Não Sabe		

3.10. Qual a ocupação dos teus pais?

	Mãe	Pai
Tem trabalho		
Está desempregado/a		
E doméstico/a		
Tem trabalho mas não é remunerado		
E reformado/a		
Estuda		
Outra Situação		
Não Sabe		

3.11. Se os teus pais têm uma ocupação, qual a sua situação profissional?

	Mãe	Pai
Trabalha por conta de outrem		
Trabalha por conta própria		
Dono de uma empresa com mais de 10 empregados		
Dono de uma empresa com menos de 10 empregados		
E trabalhador familiar não remunerado		
Outra situação		
Não Sabe		

3.12. Descreve com detalhe a actual ou última profissão da tua mãe.

3.13. Descreve com detalhe a actual ou última profissão do teu pai.

3.14. Tens acesso à internet em casa?

Sim Não

3.15. Beneficias da Acção Social Escolar?

Sim Não

3.16. Se beneficias da Acção Social Escolar, qual o teu escalão?

Escalão A Escalão B Escalão C

3.17. Com que frequência costumas ir a Lisboa?

1 vez por semana 1 a 2 vezes por mês Raramente

Se quiseres dizer algo mais ou fazer sugestões, usa este espaço.

Obrigada pela tua participação!

Anexo 4

Avaliação Externa dos Agrupamentos 2013/2014

DOMÍNIO	AVALIAÇÃO
Resultados <ul style="list-style-type: none">✓ Académicos✓ Sociais✓ Reconhecimento da comunidade	Bom
Prestação do Serviço Educativo <ul style="list-style-type: none">✓ Planeamento e articulação✓ Práticas de ensino✓ Monitorização e avaliação do ensino e aprendizagens	Bom
Liderança e gestão <ul style="list-style-type: none">✓ Liderança✓ Gestão✓ Auto-avaliação e melhoria	Bom

Fonte: Inspeção-Geral da Educação e Ciência, 2014

Anexo 5

Exemplo de um Teste de Interesses e Preferências Profissionais da Cegoc

