

**Escola de Ciências Sociais e Humanas**

Departamento de Economia Política

Desenhando o futuro - Um estudo de caso sobre as necessidades e  
perspetivas de orientação vocacional dirigida aos alunos do ensino  
secundário

Joana Filipa Vicente Caranguejeiro

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em  
Estudos de Desenvolvimento

Orientadora:

Doutora Patrícia Durães Ávila, Professora Associada,  
ISCTE-IUL

Setembro de 2018

**Escola de Ciências Sociais e Humanas**

Departamento de Economia Política

Desenhando o futuro - Um estudo de caso sobre as necessidades e  
perspetivas de orientação vocacional dirigida aos alunos do ensino  
secundário

Joana Filipa Vicente Caranguejeiro

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em  
Estudos de Desenvolvimento

Orientadora:

Doutora Patrícia Durães Ávila, Professora Associada,  
ISCTE-IUL

Setembro de 2018

## **Agradecimentos**

A realização desta dissertação de mestrado foi um enorme desafio para mim, dos mais difíceis até agora! Mas aprendi muito com cada etapa, cresci e concluí este caminho com maior conhecimento sobre mim própria. Só posso agradecer por ter conseguido ultrapassar cada uma destas fases e ter chegado ao fim.

Foi também graças às pessoas que se cruzaram no meu caminho durante este processo que consegui terminar, por isso não me posso esquecer delas.

Agradeço à minha orientadora Dra. Patrícia Ávila, por todo o apoio e tempo disponibilizado, mas a cima de tudo por ter aceitado trabalhar comigo e nunca me ter deixado desamparada!

Um importante obrigada também à Dra. Carmen Cavaco e à Dra. Ana Ângelo que me deram apoio e força para não desistir e me guiaram numa importante fase de transição!

Ao agrupamento de Escolas onde realizei as entrevistas por terem aceitado de imediato o meu pedido, assim como toda a ajuda que me deram.

À Dra. Laurinda Pereira, à Dra. Rosa Moinhos e à Dona Elisabete que foram muito atenciosas e prestáveis comigo!

Às minhas colegas de mestrado com quem aprendi muito, principalmente no 1.º ano, e que também me ajudaram na escolha do meu tema!

À Joana e à Bruna, vocês têm sido muito importantes! Estivemos juntas nesta fase e assim pudemos chorar e rir, nos bons e maus momentos, mas também pudemos ultrapassá-la juntas. Estão sempre no meu coração!

Um especial obrigada a ti Marta, foste a minha companheira neste percurso, ajudaste-me muito e sem ti teria sido muito mais difícil. És das poucas pessoas que sabe o quanto isto custou. Estamos juntas, sempre!

À minha família, em especial mãe, pai e mano, muito obrigada pelo vosso contínuo apoio, por nunca me deixarem desistir e me aturarem durante as minhas crises! Obrigada por estarem sempre presentes em todos os momentos que precisei! São o meu porto de abrigo, amo-vos!

A ti Diogo, muito obrigada! Não tenho palavras para te agradecer tudo o que fizeste e continuas a fazer por mim, por me apoiares incondicionalmente e me ajudares sempre! Ouviste-me falar da tese vezes sem conta, nunca perdeste a paciência comigo, fizeste-me trabalhar e voltar ao meu caminho sempre que me desviei e encheste-me de mimo quando precisei. Esta tese também é tua, sem dúvida alguma! Obrigada por estares sempre junto de mim e me dares tanto de ti! Amo-te!

*“If you can dream it, you can do it.” - Walt Disney*

## **Resumo**

A constante necessidade de adaptação às mudanças torna essencial a preparação dos jovens para os desafios que a sociedade lhes impõe. Com o alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12.º ano, pretendeu-se perceber de que modo as escolas propiciam o apoio necessário para que os alunos do ensino secundário equacionem os seus percursos (escolares e / ou profissionais) após a conclusão desse ciclo de ensino. Com base em 18 entrevistas realizadas a alunos, professores e ao técnico responsável pelo Serviço de Psicologia e Orientação numa escola em Lisboa, pretendeu-se igualmente perceber se o atual modelo do serviço de orientação responde às necessidades dos alunos do ensino secundário. Para isso, foram confrontadas as opiniões dos principais atores escolares com a oferta existente, de onde foi possível concluir que esta não só é insuficiente, como foram também identificadas outras necessidades que, até ao momento, não estavam assinaladas. Assim, é proposto um projeto de serviço de orientação para os alunos do secundário em que são previstas medidas para colmatar essas mesmas necessidades, como a criação de um gabinete na escola dedicado a esta tarefa.

Palavras-chave: Orientação vocacional; Juventude; Projetos de vida; Desenvolvimento Humano

JEL: I21; J24; O15

## **Abstract**

The constant need to adapt to change makes it essential to prepare young people for the challenges society imposes on them. With the extension of compulsory schooling up to the 12<sup>th</sup> grade, it's sought to understand in this dissertation how schools do provide the necessary support to their students, specially the high school students, for them to equate their paths (both academic and professional) after school finishes. Accounting 18 interviews conducted with students, teachers and the technician responsible for the psychology and orientation department at a school in Lisbon, it was also sought to understand if the current model of the high school's orientation service did respond to its students needs, or not. In order to do this, the opinions of these personas were compared to the existing offer, from which was possible to conclude that this current model is not only insufficient, but also made it able to identify other needs that, up to the moment, were not identified. Thus, an orientation service targeted for high school students is proposed in this dissertation, where measures are planned to meet the mentioned needs, such as the creation of a school office dedicated to this task.

Key-words: Vocational guidance; Youth; Life projects; Human Development

JEL: I21; J24; O15

# Índice

Introdução.....	1
1. Enquadramento teórico.....	3
1.1. Educação e Desenvolvimento.....	3
1.2. A Juventude e as suas Transições.....	9
1.3. Projetos de vida .....	15
1.4. Orientação vocacional .....	18
2. Metodologia.....	25
2.1. A escolha do método .....	25
2.2. Seleção da escola.....	26
2.3. Aproximação do terreno .....	27
2.4. Seleção dos entrevistados .....	28
3. Análise e discussão dos dados recolhidos .....	31
3.1. Caracterização da Escola Secundária .....	31
3.1.1. Caracterização do Serviço de Psicologia e Orientação e o seu funcionamento .....	32
3.2. Caracterização dos entrevistados.....	33
3.2.1. Alunos.....	33
3.2.2. Profissionais .....	35
3.3. Análise das entrevistas e discussão dos resultados.....	37
3.3.1. Percursos escolares e vivências da escola .....	37
3.3.2. Opinião sobre a escola e Dúvidas durante o secundário .....	42
3.3.3. Aspirações escolares e profissionais .....	45
3.3.4. Diferenças entre os cursos CCH e CP .....	48
3.3.5. Apoio à decisão – atores e SPO.....	51
3.3.6. Serviço de Psicologia e Orientação: a perspetiva dos profissionais.....	58
3.3.7. Projeto de novo serviço para os alunos do ensino secundário.....	66
4. Conclusão .....	71
Bibliografia.....	75
Anexos.....	79

## **Introdução**

Com as rápidas mudanças que têm ocorrido nas sociedades contemporâneas torna-se cada vez mais necessário que os indivíduos estejam de alguma forma preparados para essas alterações, as quais afetam as várias dimensões da sua vida. Uma das respostas possíveis para esta preparação, é que esta seja concedida através da escola, a qual enfrenta o desafio de preparar os jovens para a sua vida futura.

Nas sociedades contemporâneas, as instituições de ensino ocupam um lugar central e estratégico no seu funcionamento e desenvolvimento (Almeida, et al., 1994: 118), sendo um lugar privilegiado para transmitir aos jovens as ferramentas para que estes possam lidar com essas mudanças. Com o alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12.º ano, o ensino secundário assume, através das suas diferentes vias, uma relevância cada vez maior, constituindo uma etapa decisiva na definição dos projetos futuros dos jovens.

Atualmente, surgem cada vez mais iniciativas para colmatar as necessidades dos alunos do 12.º ano que pretendem prosseguir os seus estudos para o ensino superior, por exemplo, os dias abertos e academias das universidades, as visitas às escolas, as feiras e projetos como o Inspiring Future<sup>1</sup>. Estas iniciativas tendem, no entanto, a deixar de fora os alunos que não têm as mesmas intenções e que pretendem inserir-se no mercado de trabalho.

Neste trabalho, procurou-se perceber de que forma a escola responde às necessidades destes jovens. Nas escolas públicas existe um Serviço de Psicologia e Orientação vocacionado para o acompanhamento e orientação dos alunos do 9.º ano nas suas escolhas na transição para o ensino secundário. E depois do 9.º ano, que tipo de apoio é dado pelas escolas aos alunos? O objetivo desta investigação é perceber em que medida o atual serviço de orientação responde às necessidades dos alunos do secundário. E, portanto, pretende conhecer as necessidades de orientação escolar e profissional sentidas pelos alunos, confrontando as perspetivas dos principais atores presentes na escola.

Para isso foram realizadas 18 entrevistas numa escola em Lisboa, das quais 12 foram a alunos do 12.º ano, 5 a professores do ensino secundário e 1 ao técnico responsável pelo Serviço de Psicologia e Orientação. Por fim, como base nos resultados da investigação, é

---

<sup>1</sup> Site do Inspiring Future: <https://www.inspiringfuture.pt/>



proposto um projeto de serviço de orientação alargado aos alunos do secundário em que são previstas medidas para colmatar as necessidades identificadas.

Este trabalho encontra-se organizado em três capítulos. O primeiro capítulo, o Enquadramento teórico que serve para enquadrar e compreender melhor a problemática. No segundo capítulo a Metodologia utilizada, como foi realizada a aproximação ao terreno, a caracterização e seleção da escola e dos entrevistados. No terceiro capítulo encontra-se a Análise das entrevistas e a Discussão dos resultados, e por fim, as conclusões, limitações e sugestões realizadas sobre esta investigação.

## **1. Enquadramento teórico**

### **1.1. Educação e Desenvolvimento**

Nas sociedades contemporâneas a educação assume uma importância sem precedentes em termos históricos. Perante as rápidas transformações que afetam as diferentes esferas da sociedade surge a necessidade de uma permanente adaptação a essas mudanças. A educação e aprendizagem são, neste contexto, como ferramentas fundamentais, que podem ajudar os indivíduos e, de um modo geral, as economias e as sociedades, a enfrentarem os novos desafios que lhe são colocados (Ávila, 2008). O desenvolvimento e a educação são dois conceitos ligados, que se podem influenciar mutuamente, pois não só a educação promove o desenvolvimento como o próprio desenvolvimento contribui para que haja um aumento da população escolarizada (Caleiro, 2010).

A história moderna europeia constitui a base do conceito de Desenvolvimento que vem ter a sua afirmação e consolidação depois da 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial, durante os 30 Gloriosos Anos. Esta é também uma época marcante para a educação e para a escola, havendo um aumento da oferta escolar e um grande aumento da procura desta, o que se pode chamar de “explosão escolar” – a importante passagem de uma escola elitista para uma escola de massas -, e a entrada para o “tempo de promessas” da escola (Canário, 2005: 78).

Este tempo de promessas da escola consistia principalmente em três promessas: (1) a promessa de desenvolvimento; (2) a promessa da mobilidade social e a (3) a promessa de igualdade (Canário, 2005). Era na própria escola e na educação que se encontrava um dos pilares para o desenvolvimento (económico) e é neste período que se estabelece a “associação entre o progresso económico e a elevação geral dos níveis de qualificação escolar das populações” (Canário, 2005: 79).

Mas este cenário de otimismo rapidamente mudou e nos anos 70 o que se verificou em relação à escola foi que apesar de um aumento no acesso e nos níveis de escolarização, segundo Canário (2005), isto não se traduziu num aumento do bem-estar generalizado da população, nem na diminuição da distância entre os considerados países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento. Estes acontecimentos surgem na mesma altura em que a crítica aos modelos de desenvolvimento e que foi um ponto de viragem no paradigma do desenvolvimento.

O conceito de desenvolvimento, este surge segundo Amaro (2003) tendo por base 11 mitos que são: o economicismo, o consumismo, o quantitativismo, o industrialismo, o tecnologicismo, o racionalismo, o urbanismo, o antropocentrismo, o etnocentrismo e o uniformismo e que estão em muito relacionados com o modelo industrial e capitalista vivido nesta altura sobretudo nos países ocidentais.

Estes modelos deram origem a “kits de desenvolvimento” produzidos pelos países desenvolvidos, que eram aplicados nos países subdesenvolvidos, por norma através da “introdução e transferência de lógicas sociais e culturais estranhas às lógicas locais” (Barros, 2011) para que estes se tornassem industrializados e, por isso, desenvolvidos. Segundo a autora Barros (2011), isto foi realizado através da aplicação do conceito de educação no seu formato utilitário com o intuito de atingir o desenvolvimento, contudo serviu principalmente para alcançar a massificação da alfabetização e a expansão da formação profissional.

Esta promessa do caminho (único) para o desenvolvimento, deu origem a muita frustração por parte destes países, e trouxe também mal-estar social aos países desenvolvidos, tendo também originado várias críticas ao longo dos anos ao conceito de desenvolvimento e às suas estratégias impostas aos países subdesenvolvidos (Amaro, 2003).

É neste clima de mal-estar, em conjunto com a alteração da consciência ambiental demonstrada na Conferência das Nações Unidas, em Estocolmo, e com o estudo “*Limits to Growth*”, ambos com a data de 1972, que se assiste nos anos 70 ao que viria a ser uma viragem no paradigma do desenvolvimento. Foi necessária uma renovação do conceito que integrasse não só os países subdesenvolvidos, mas também os países desenvolvidos – devido aos seus persistentes e novos problemas emergentes<sup>2</sup>. Assim, para a sua reformulação (ou renovação) houve uma adjetivação do conceito e surgiram novos conceitos dos quais serão destacados o Desenvolvimento Sustentável, Desenvolvimento Humano (Amaro, 2003).

Começando pelo conceito de Desenvolvimento Sustentável, este é designado, no Relatório “*Our Common Future*” para Organização das Nações Unidas (ONU) em 1987, como o processo de “satisfação das necessidades do presente, sem comprometer a

---

<sup>2</sup> Estes sintomas de mal-estar nos países desenvolvidos estão relacionados com a continuidade de problemas como a pobreza e também com o surgimento de novos problemas como o stress, a solidão nos mais velhos ou o aumento de doenças do foro psicológico (Amaro, 2003).

satisfação das necessidades das gerações futuras” (ONU, 1987: 24). Neste conceito estão englobados três importantes pilares: o social, o ambiental e o económico, que têm de trabalhar e funcionar em conjunto para “(...) a construção de um futuro mais próspero, mais justo e seguro” (ONU, 1987: 18).

Este conceito tem sido amplamente adotado por várias entidades reconhecidas como o Banco Mundial, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros, mas também pelos governos de diversos países (Amaro, 2003), como é o caso de Portugal<sup>3</sup>. Exemplo disto é o Ministério dos Negócios Estrangeiros Português, onde estão incluídas as representações da UNESCO<sup>4</sup>, e na Direção Geral de Educação, possível de verificar quer no site oficial<sup>5</sup>, quer no documento “O Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória”, realizado em 2017. Neste documento, o perfil delineado como sendo o desejável é descrito como tendo por base um perfil humanista que significa “a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais” (Direção Geral da Educação, 2017: 03). Para além disso, tem em consideração o desenvolvimento sustentável e a importância da ação para este devido aos riscos de sustentabilidade, que afetam não só as pessoas como o planeta (Direção Geral da Educação, 2017).

Este documento tem como intuito criar um quadro de referências para aquilo que se pode achar como desejável que seja o perfil de um aluno ao fim de 12 anos de escolaridade obrigatória (Direção Geral da Educação, 2017), a nível nacional.

Em Portugal, a escolaridade obrigatória passou para os 12 anos em 2009, abrangendo assim crianças e adolescentes entre os seis e os dezoito anos, passando a haver a necessidade de ter em consideração “percursos educativos diversificados, atendendo à variedade de públicos e respetivos objetivos formativos” (Direção Geral da Educação

---

<sup>3</sup> A participação de Portugal pode variar conforme os governos em funções, no entanto, como país membro da União Europeia, Portugal tem de cooperar nas iniciativas relacionadas com o Desenvolvimento Sustentável. Isto deve-se ao facto de a UE estar presente em todos os acordos internacionais relacionados com o DS e também por desenvolver estratégias regionais sob os mesmos princípios (Czech, 2015).

<sup>4</sup> Como se pode consultar nos sites: <https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/um-planeta-um-oceano/educacao-para-o-desenvolvimento-sustentavel> e <https://www.portaldiplomatico.mne.gov.pt/politica-externa/temas-multilaterais/agenda-2030>

<sup>5</sup> Como se pode consultar no site: <http://www.dge.mec.pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-ods>

2017: 04). Aqui verificamos como a educação continua a ser “considerada um ponto-chave em todas as estratégias de desenvolvimento” (Ponte, 2015: 66).

Este documento desempenha um papel fundamental ao mencionar o desenvolvimento sustentável e a sua importância para que os alunos saiam da escolaridade obrigatória com consciência de que se atravessa um tempo para a ação que minimize os problemas ambientais, que de forma direta afetam a qualidade de vida das pessoas.

De igual forma, é possível reconhecer princípios do conceito de Desenvolvimento Humano, apesar de indiretamente, estes encontram-se na descrição do perfil humanista que é descrito no documento, por isso é igualmente necessário incluir o conceito de desenvolvimento humano.

O Desenvolvimento Humano aparece mencionado pela primeira vez em 1990, no Relatório do Desenvolvimento Humano, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)<sup>6</sup>, que coloca no centro do desenvolvimento o ser humano e os seus direitos, e para além disso, surge também com uma nova forma de medição, o Índice de Desenvolvimento Humano (Amaro, 2003). Este consiste num “processo de alargamento das escolhas das pessoas que lhe permita ter uma vida longa e saudável, adquirir conhecimento e ter acesso aos recursos de modo a terem um nível de vida digno (...), mas também terem acesso a escolhas adicionais relacionadas com a liberdade política, económica e social para que possam ter escolhas criativas e produtivas, apreciar o respeito próprio e garantir os direitos humanos” (UNDP, 1990: 10).

Outro ponto importante referido no relatório é que este processo de alargamento de escolhas em que se centra este conceito, tem em consideração o facto de as escolhas dos indivíduos poderem mudar ao longo do tempo (UNDP, 1990: 10), sendo cada vez mais atual com as rápidas mudanças que se vivem num mundo mais globalizado e no qual a educação tem um papel que ganha importância para a adaptação dos indivíduos a esta realidade.

Para além disso, este conceito tem duas etapas importantes, mencionadas neste relatório, a primeira é a formação de capacidades humanas, como a melhoria da saúde, do conhecimento e das competências; a segunda está no uso que os indivíduos fazem dessas

---

<sup>6</sup> Em nome original, em inglês, United Nations for Development Program (PNUD).

capacidades, como as direcionam, para os seus momentos de trabalho e lazer (UNDP, 1990).

Desde 1990 que o Relatório do Desenvolvimento Humano é editado anualmente. A última edição deste relatório, de 2016<sup>7</sup>, tem como título “Human Development for Everyone”. Neste relatório o desenvolvimento humano é medido através do Índice do Desenvolvimento Humano, o qual é feito numa escala entre 0 e 1. Esta escala divide-se quatro níveis < 0,550 baixo, entre 0,550 – 0,699 médio, entre 0,700 – 0,799 alto e  $\geq 0,800$  elevado índice de DH. No total de 188 países, Portugal ocupa o 41.º lugar com um valor de 0,843. A educação é uma das componentes utilizadas na construção deste índice, que se divide em dois indicadores: 1.º o número de anos escolares esperados para as crianças; e o 2.º é o número médio de anos completos de educação, de pessoas com 25 anos ou mais (UNDP, 2016: 201).

Neste relatório, do mesmo ano da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, são reforçados os pontos que há em comum, como a universalidade, os mesmos focos de intervenção e ainda, o facto de terem a sustentabilidade como princípio (UNDP, 1990: 45). Para além disso, o Desenvolvimento Humano e o Sustentável complementam-se e reforçam-se de forma mútua.

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e é adotada por vários países, incluindo Portugal. Esta tem 17 objetivos designados, com 169 metas, que tem como o seu grande objetivo “a ação de todos os países para melhorar a qualidade de vida de todas as pessoas em todo o lado” (United Nations, n.d.).

Esta nova agenda diferencia-se pelo seu carácter universal<sup>8</sup> e a sua abordagem às “dimensões económica, social e ambiental do desenvolvimento sustentável, de forma equilibrada e horizontal” (Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, 2014: 03), para além disso, foram também adicionados objetivos relacionados com a Paz, a Segurança, os Direitos Humanos, o Estado de Direito e a Igualdade de Género (Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, 2014). É por isso que esta agenda tem no seu centro do seu

---

<sup>7</sup> Até à data (04 de junho de 2018), esta é a edição mais recente do relatório.

<sup>8</sup> A Agenda 2030 é universal e única para todos os países que a adotaram, no entanto, tem a particularidade de nas suas metas levar em consideração o contexto dos países na qual é aplicada, “dado que tanto o ponto de partida com o caminho a percorrer para alcançar esses objetivos são naturalmente diferentes” (Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, 2014: 05).

plano de ação a expressão dos “5P”, estes referem-se ao Planeta, às Pessoas, à Paz, à Prosperidade e às Parcerias (Cabaço, et al., 2017).

Outra das particularidades desta agenda, encontra-se no facto de esta ter um conjunto de 230 indicadores mensuráveis e comparáveis entre países de forma a que seja possível medir progressos e identificar os problemas na sua implementação (Cabaço, et al., 2017). E ainda o estabelecimento de várias parcerias e o envolvimento de várias entidades dos sectores público e privado, lucrativos e não lucrativos, a sociedade civil, as autoridades regionais e locais com os órgãos de soberania (Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, 2014; Cabaço, et al., 2017).

Portugal, como país europeu e integrante da União Europeia (UE), teve um papel ativo na construção da agenda, da posição da UE e na necessidade de haver partilha de responsabilidades entre todos os países, e não como a tradicional abordagem Norte-Sul (países desenvolvidos – países em desenvolvimento) e entre os setores públicos e privados (Cabaço, et al., 2017).

Em Portugal a responsabilidade por coordenar a posição nacional na estruturação da Agenda 2030 é do Ministério dos Negócios Estrangeiros, mas em termos práticos os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) foram distribuídos por cada ministério consoante a sua temática para que sejam implementados e monitorizados por estes, sempre em cooperação com todas as entidades envolvidas (Cabaço, et al., 2017). Estrategicamente, cada país define as prioridades para a sua ação, as quais se materializam na seleção de objetivos (Cabaço, et al., 2017).

Dos 17 objetivos formados na Agenda 2030, é importante realçar o caso português em que foram selecionados os ODS: 4 – Educação de Qualidade; 5 – Igualdade de Género; 9 – Indústria, Inovação e Infraestruturas; 10 – Reduzir as Desigualdades; 13 – Ação Climática e 14 – Proteger a Vida Marinha (Cabaço, et al., 2017). A principal razão que faz da educação um dos ODS escolhidos está na influência direta no “bem-estar das pessoas, no desempenho económico, no combate à pobreza, na promoção da igualdade e coesão social, da cidadania e do ambiente” (Cabaço, et al., 2017: 11), e para além disso, esta é também uma forma de atingir os objetivos restantes (Cabaço, et al., 2017).

É importante sublinhar que a educação ao integrar a Agenda 2030, tal como integrou a anterior agenda, demonstra a importância que tem para o Desenvolvimento Sustentável. A educação representada no ODS 4 e no qual tem as suas próprias metas a alcançar, é

também estrategicamente utilizada para atingir os restantes ODS. É na educação de qualidade que esta a base para que se possa melhorar a vida das pessoas e contribuir para o desenvolvimento sustentável (United Nations, n.d.).

A educação ganha uma nova centralidade nas sociedades modernas, ainda que variável no tempo e com diferentes modalidades, visto que esta se torna uma “dimensão permanente das biografias” (Guerreiro, et al., 2007: 248) do indivíduo e deixa de ser uma fase da vida. A educação continua a desempenhar um papel central mesmo para conceitos e paradigmas mais recentes como o Desenvolvimento Sustentável e o Desenvolvimento Humano, nos quais é incluída e continua a ser um pilar importante das sociedades modernas.

## **1.2. A Juventude e as suas Transições**

No âmbito desta investigação, uma outra dimensão de análise está relacionada com a juventude e com as transições que os jovens concretizam durante o seu percurso escolar e posteriormente, da escola para a vida ativa.

No que respeita à juventude podemos afirmar que é um conceito de certa forma recente, uma vez que se encontra ausente nas sociedades tradicionais e é na aristocracia que começa a adquirir visibilidade (Alves, 2008). Só mais tarde se estende aos jovens pertencentes à burguesia e à classe operária, estando desde cedo ligado a problemas sociais (Alves, 2008). Desta forma, esta categoria social torna-se emergente no século XX, nas sociedades modernas, um contexto que se caracteriza pela massificação da escola (Guerreiro, et al., 2007; Alves, 2008).

A definição deste conceito pode ser diversificada e com alterações segundo a época, a cultura, o contexto, assim como de autor para autor. Segundo (Pais, 1990), apesar deste conceito “aparentar” ser uma unidade, como por exemplo uma fase da vida, é também uma diversidade quando se considera os atributos sociais que distinguem os jovens uns dos outros. Isto porque a “juventude aparece socialmente dividida em função dos seus interesses, das suas origens, das suas perspectivas e aspirações” (Pais, 1990: 149). Desta forma, a juventude apresenta-se como dois conjuntos diferentes: “homogéneo se comparamos a geração dos jovens com outras gerações; heterogéneo logo que a geração dos jovens é examinada como um conjunto social com atributos sociais que diferenciam os jovens uns dos outros” (Pais, 1990: 151).



Para além do que já foi mencionado, o conceito de juventude ao apresentar-se de duas formas distintas, deu origem a formas diferentes de ser estudada, ou seja por diferentes teorias. É nesse seguimento que se podem identificar duas correntes de pensamento na investigação sobre a juventude, em parte divergentes na sua forma de abordar a questão (Pais, 1990).

Segundo a corrente geracional, a juventude trata-se essencialmente de uma fase da vida pela qual todos passamos entre a infância e a idade adulta, que realça o aspeto unitário e homogéneo do conceito de juventude, e que tem como ponto central a questão da continuidade ou descontinuidade dos valores intergeracionais (Pais, 1990).

Dentro desta corrente, admite-se que existe uma cultura juvenil, porém esta é vista como uma cultura que se oporia a outras culturas, principalmente à cultura das gerações adultas, por isso, pode encontrar-se “diferentes tipos de descontinuidades intergeracionais, falando-se ora de socialização contínua ora de rupturas, conflitos ou crises intergeracionais” (Pais, 1990: 153).

Para esta corrente, os jovens vivenciam experiências que são partilhadas por outros jovens que fazem parte da mesma geração e que por isso, encontram-se em situações idênticas e enfrentam problemas semelhantes (Pais, 1990).

Já para a corrente classista, a tónica continua a ser colocada na reprodução social “fundamentalmente vista em termos da reprodução das classes sociais” (Pais, 1990: 157). Nesta visão, a transição para a vida adulta, está sempre marcada por mecanismos de reprodução classista (Pais, 1990).

Em relação às culturas juvenis, são sempre consideradas como culturas de classe e, por isso, os problemas com os quais os jovens de uma certa classe social se confrontam, não serão os mesmos problemas que outros jovens enfrentam, por não terem a mesma classe social de origem (Pais, 1990). Porém, esta corrente tem dificuldades em explicar os valores similares que os jovens têm vindo a demonstrar ter relativamente a temas como: a importância atribuída ao dinheiro, à convivência, à moda, à música, entre outros (Pais, 1990).

Mas em ambas as correntes é possível afirmar que as culturas juvenis servem como processos de internalização de normas ou processos de socialização (Pais, 1990: 163).

A juventude tem vindo a sofrer transformações na função social que exerce. Isto acontece pois deixa de ser uma fase de preparação dos jovens para a vida adulta para ser uma fase da experimentação, ou seja, onde o indivíduo passa a ser responsável pela construção da sua própria identidade social, do seu estatuto social e profissional, que deixa de ser herdado da sua família, a isto a autora denomina de juventude da experimentação (Alves, 2008).

É, segundo Pais (2001), devido a esta experimentação que os jovens conseguem vivenciar, nas diversas áreas das suas vidas, diferentes possibilidades. Estas estruturas sociais em que os jovens vivem e se movem, e que Pais (2001) apelida de labirínticas, que se começam a desenhar as trajetórias *yô-yô*.

Este conceito refere-se ao que os jovens sentem e vivem, uma “vida marcada por crescentes inconstâncias, flutuações, descontinuidades, reversibilidades, movimentos autênticos de vaivém (...) são estes movimentos oscilatórios e reversíveis” (Pais, 2001: 69). Isto vem demonstrar que os jovens não vivem trajetórias lineares (Pais, 2001), muito menos irreversíveis (Guerreiro, et al., 2007), tal como iremos ver um pouco mais à frente.

Atualmente, os jovens vivem tempos de grande mudança que trazem muitos momentos de incerteza e instabilidade, o que afeta a sua vida e as suas transições. Isto verifica-se na constante tensão existente entre o presente e o futuro, devido à persistente dependência e independência vivida em simultâneo (Pais, 2001). A estes jovens que vivem entre a autonomia e a dependência da família de origem, a autora Alves (2008) apelida de jovens com vidas divididas, havendo indivíduos com vidas pendentes que não se consideram jovens nem adultos.

Os indivíduos vivem diferentes tipos de transição nas suas vidas consoante o seu contexto e a fase de vida em que se encontram. Antes da transição para a vida ativa e ainda durante os percursos escolares, os jovens experienciam e ultrapassam as transições com mais ou menos facilidade, dentro da própria escola, nas mudanças entre ciclos (Abrantes, 2009; 2013).

Segundo Abrantes (2013), as mudanças entre os ciclos escolares são momentos decisivos, tanto para a vida dos jovens como para os seus percursos escolares, e que influenciam as suas próprias identidades, as suas redes sociais e ainda o significado atribuído à escola. Este afirma ainda que a transição entre os ciclos escolares “implica a posse e a ativação de um conjunto variado de recursos (culturais, sociais, económicos, cognitivos,

emocionais) que estão distribuídos de forma muito desigual entre as crianças e adolescentes portugueses, o que conduz ao insucesso e à exclusão de uma parte deles em cada transição” (Abrantes, 2013: 28).

Estas transições entre ciclos escolares, ao influenciarem a vida e os percursos escolares de crianças e adolescentes, de forma positiva ou negativa, vão também ser um fator de influência nas suas escolhas futuras em relação à escola (mudanças no significado atribuído) e na maneira como se veem a si próprios e se projetam no futuro (ao também influenciar a sua identidade).

Atualmente a esmagadora maioria de países tem implementado um número mínimo obrigatório de anos escolares para todos os seus cidadãos. Isto porque nas sociedades contemporâneas, as instituições de ensino ocupam um lugar central e estratégico no seu funcionamento e desenvolvimento (Almeida, et al., 1994: 118).

Foi através desta institucionalização, um sistema de educação formal com uma duração de vários anos, que foi possível a rutura radical entre as sociedades anteriores e as atuais “nas formas de organizar socialmente a transmissão do saber” (Almeida, et al., 1994: 117), tornando-se este uma das características fundamentais das sociedades atuais.

Para além disso, a fase de vida coincidente com a juventude tem vindo a sofrer um processo de alongamento. Tendo contribuído para isso fatores como: o prolongamento das trajetórias escolares e o adiamento da entrada no mercado de trabalho (Pais, 2001). Estes prolongamentos e adiamentos podem ser justificados pela dificuldade que os jovens têm em entrar e integrar-se no mercado de trabalho (Pais, 2001).

Isto traduzir-se-á que, ao prolongar a juventude se está a adiar a entrada na idade adulta e portanto “a adulez ocorre numa idade mais avançada do que nas décadas anteriores” (Alves, 2008: 37). Esta transição da juventude para a idade adulta trata-se de um “trajecto socialmente construído, assente em campos de possibilidades específicos e enformado por histórias e projectos de vida que, sendo individuais, não deixam de reflectir uma série de dinâmicas sociais” (Guerreiro, et al., 2007: 243).

Assim, conforme dito a cima, pode dizer-se que a transição para a idade adulta é socialmente construída por outras cinco transições cronologicamente ordenadas e acompanhadas por mudanças nos valores e estilos de vida dos indivíduos no caso de ser uma transição linear (Guerreiro, et al., 2007).

Segundo os mesmos autores, estas cinco transições podem ser enumeradas por esta ordem: (1) fim do percurso escolar; (2) entrar no mercado de trabalho; (3) sair de casa dos pais; (4) conjugalidade/casamento e (5) ter filhos. No entanto, “este padrão de transição para a vida adulta varia muito consoante os indivíduos e os contextos sociais em que eles se movem” (Guerreiro, et al., 2007: 244), e para além disso, estes processos tornaram-se cada vez mais reversíveis (Guerreiro, et al., 2007; Pais, 2001; Alves, 2008; Gil Calvo, 2011). E tal como refere Gil Calvo (2011), estas transições estavam interligadas entre si e formavam uma “cadeia causal” e que levam ao objetivo final que consistia na “futura inserção adulta” (Gil Calvo, 2011: 46). Atualmente estas transições são autónomas e independentes umas das outras e tornam-se num fim em si próprias (Gil Calvo, 2011: 47).

Porém, esta transição deixa de se basear nesta linha cronológica e passar a estar presente como sendo toda ela um caminho que a qualquer momento pode ser reversível. Isto encontra-se presente em Pais (2001), quando o autor se refere a estas mesmas 5 etapas e como elas se podem desfazer (1) abandonam os estudos mas a qualquer momento da vida podem voltar à escola; (2) têm um emprego mas podem ficar desempregados; (3) saem de casa dos pais mas poderão ter de voltar, e (4) têm varias paixões e, se se casam, podem divorciar-se.

Com estas mudanças nas transições passa a ser cada vez mais difícil de identificar a “fronteira que antes separava de forma clara e distinta a juventude da maturidade adulta” (Gil Calvo, 2011: 47).

Os jovens tendem a realizar “buscas autónomas” para os seus caminhos como forma de adquirir uma maior autonomia e controlo sobre as suas vidas, apesar das políticas de juventude<sup>9</sup> terem o intuito de uniformizar estas mesmas transições (Pais, 2001). E uma das formas de pôr em prática essas “buscas autónomas” está na exploração de diversos caminhos em simultâneo, porém estes nem sempre são conciliáveis e ao escolher um, os outros ficam excluídos, embora estas escolhas possam ser cada vez mais reversíveis (Pais, 2001).

---

<sup>9</sup> Pais (2001) refere como exemplo das políticas da juventude que tendem a estandardizar: o estabelecimento de uma escolaridade mínima, os circuitos escolares, a formação profissional e as políticas de emprego jovem.

Assim, quando chega à altura da passagem da escola para o mercado de trabalho, ou seja, a transição para a idade ativa, os jovens já ultrapassaram tantas outras transições, algumas delas já aqui referidas.

A entrada no mercado de trabalho tem vindo a tornar-se cada vez mais difícil para os jovens e muitas vezes pode mesmo coexistir com a fase da escolarização, pois jovens que ainda não tendo terminado os estudos podem começar a arranjar trabalhos pontuais (Guerreiro, et al., 2007). Por isso, a entrada no mercado de trabalho deixa de se caracterizar por ser um momento fixo no processo de transição para a vida adulta e passa a ser um processo que pode começar mais cedo, enquanto os jovens ainda se encontram a estudar, ou mais tarde só no fim do percurso escolar, mas que acima de tudo, deixa de ser um “emprego para toda a vida” (Guerreiro, et al., 2007).

A transição para o mercado de trabalho é bastante diferente segundo o país, o contexto na qual é realizada e o sistema educativo existente. O final dos anos 70 foi um marco importante no emprego/desemprego juvenil e nos percursos de inserção, devido ao grande aumento da taxa de desemprego entre os jovens (Alves, 2008). Este problema tem vindo a ser combatido pelos governos de diversos países de diferentes formas, pois partem de princípios também eles diferentes, contudo as políticas para o desemprego juvenil também têm linhas comuns, como a aposta na educação através da formação e qualificação da mão-de-obra juvenil (Alves, 2008).

Exemplo disto mesmo, foi uma medida introduzida pelo governo português nos anos 80, com o objetivo de aumentar a qualificação da mão-de-obra juvenil, através da introdução do ensino técnico-profissional (Alves, 2008). Mais recentemente, outras estratégias adotadas passam pelo aumento da escolaridade obrigatória, como se irá ver mais à frente. Ainda assim, esta estratégia não foca a transição da vida escolar para a vida ativa, dessa forma, têm sido criados outros mecanismos que permitem dar resposta a este problema, como é o caso da estruturação de cursos: Cursos de Educação e Formação; Cursos Profissionais; Cursos de Aprendizagem; Cursos de Ensino Artístico Especializado e os Cursos de Especialização Tecnológica (ANQEP, 2018).

Esta difícil incursão no mercado de trabalho, a precarização, flexibilização do emprego e o sentimento de incerteza gerado por estes fatores têm uma grande influência nos projetos de vida dos jovens (Guerreiro, et al., 2007). No seguinte capítulo, será abordado com maior profundidade a questão dos projetos de vida e dos seus campos de possibilidades

que são afetados por sentimentos de incerteza e que afeta a forma como estes são construídos.

### **1.3. Projetos de vida**

As opções dos jovens em idade escolar decorrem, em grande parte, do modo como estes antecipam e projetam as suas trajetórias pessoais e profissionais. E a forma como o fazem afeta não só o seu percurso no presente (na escola), como também no futuro.

Os jovens tendem a construir os seus projetos a três tempos: a curto, médio e longo prazo. No entanto, como temos visto até aqui, atualmente, a vida dos jovens está marcada por sentimentos de insegurança e de incerteza, que trazem consigo problemas no planeamento e construção de projetos, principalmente a médio e longo prazo. Tal como Pais (2001) refere, é nos sentimentos de segurança e estabilidade que é possível construir expectativas em relação ao futuro.

Se por um lado, estas incertezas trazem dificuldades na construção de projetos, por outro lado trazem também as mais variadas possibilidades de experiências no presente, portanto, muitos dos jovens preferem a possibilidade de explorar ao mesmo tempo várias opções diferentes (Pais, 2001), como já foi referido anteriormente. Este presente cheio que acompanha a criação de expectativas e se traduz na formação de projetos de vida, acabam muitas vezes adiados na procura do momento ideal ou a “idade certa”, o momento específico em que é suposto fazer-se algo ou não (Guerreiro et al., 2007), são “projectos em descoincidência com trajectos de vida” (Pais, 2001: 08).

A escola tem um papel muito importante na construção dos projetos de vida, das expectativas dos jovens e até na forma como se projetam no futuro. A escola, que se conhece enquanto educação formal, é ponto essencial que marca os trajetos, os quotidianos e os projetos dos jovens (Guerreiro, et al., 2007). Esta instituição, tem o poder de possibilitar ou vir a limitar a projeção individual dos jovens através das suas dinâmicas e das experiências que são proporcionadas (Gomes, 2013).

Desta forma, os projetos são parte importante da vida dos jovens e na maneira como organizam o seu futuro. Estes tem como base as memórias, experiências passadas que influenciaram o presente em que se encontram e sem as quais não seria possível construir projetos (Velho, 1994). Assim, os projetos podem definir-se como a “antecipação no

futuro dessas trajetórias e biografia, na medida em que busca, através do estabelecimento de objetivos e fins, a organização dos meios através dos quais esses poderão ser atingidos” (Velho, 1994: 101).

É a memória e os projetos que ao se organizarem e cruzarem dão “significado à vida e às ações dos indivíduos, em outros termos, à própria identidade” (Velho, 1994: 101). Para os indivíduos, estes projetos são utilizados como forma de negociação da realidade mas também como forma de comunicação, são uma forma de expressão utilizada para transmitir aos outros os seus próprios interesses, os seus objetivos, sentimentos e as suas aspirações (Velho, 1994: 103).

Contudo, estes interesses, objetivos, sentimentos e aspirações encontram-se delimitados por campos de possibilidades em que os jovens estão inseridos (Velho, 1994). O campo de possibilidades é construído através de vários fatores como por exemplo: a família, o trabalho, a religião, o lazer e a política (Velho, 1994).

Isto explica a razão pela qual a escola tem um papel tão importante neste processo de construção de projetos, porque estes não são realizados com base em todas as possibilidades, mas sim nas possibilidades que são conhecidas pelos jovens (Gomes, 2013). E é através da escola que muitas destas possibilidades podem ser descobertas e transmitidas, apesar de também se verificar uma forte influência por parte da família e da sua origem, das redes de pertença e dos *media* (Gomes, 2013).

Em Portugal verificou-se um aumento e diversificação de opções de realização do ensino secundário. Atualmente este tem uma duração de três anos e divide-se em: cursos científicos-humanísticos, cursos profissionais e cursos tecnológicos (Andrade & Ribeiro, 2015), que posteriormente se subdividem em diversas áreas. Os cursos científico-humanísticos e os cursos profissionais, que apesar de terem permeabilidades entre si, têm objetivos diferentes (Oliveira, 2016). Os cursos científicos-humanísticos estão orientados para o prosseguimento de estudos, enquanto os cursos profissionais estão orientados “para a obtenção de dupla certificação – escolar e profissional -, (respetivamente, nível de qualificação 3 e 4)” (Oliveira, 2016: 97).

Contudo, esta oferta escolar nem sempre se encontra disponível em todas as escolas e este fator de existência ou não dos cursos e áreas pode condicionar as decisões dos jovens – “constrangimentos institucionais” (Vieira, et al., 2015: 196).

Este facto de os cursos que os alunos escolhem não estarem disponíveis em todas as escolas, leva à necessidade de tomar novamente uma decisão – se mudam de escola para frequentar o curso que desejam ou se continuam na mesma escola e frequentam outro curso. Contudo, isto nem sempre é possível, pois a estes constrangimentos instrucionais acrescenta-se outros constrangimentos como a distância geográfica entre a morada do aluno e a escola mais próxima que tem o curso pretendido e os constrangimentos económicos que possibilitam ou não essa decisão de frequentar uma escola mais distante (Gomes, 2013).

Há assim mais possibilidades, mais caminhos diferenciados, principalmente na mudança realizada no fim do 3.º ciclo para o ensino secundário, escolha essa caracterizada como sendo “vinculativa, condicionante e condicionada” (Gomes, 2013: 265). Por isso, as escolhas que os jovens fazem nos seus trajetos escolares, influenciam também a concretização ou não, dos seus projetos de vida, por vezes obrigando à sua reconstrução.

Isto exemplifica como os jovens acabam por se confrontar com uma verdadeira tensão entre aquilo que é real e aquele que é o seu desejo (Gomes, 2013). Isto acontece devido à confrontação entre as aspirações dos jovens e as suas expectativas. As aspirações são os desejos dos jovens, são aquilo que eles gostavam de estudar, neste caso em concreto, e as suas expectativas são a tradução daquilo que no seu entender é a sua real situação, ou seja o que podem estudar (Gomes, 2013). Estas aspirações e expectativas podem no seu cruzamento revelar que são compatíveis e por isso sobreporem-se, ou por outro lado, acabam por divergir e nesse caso surge a tensão entre estas.

Posto isto, além de individuais, os projetos também podem ser coletivos, porém estes são sempre vistos de formas diferentes entre os indivíduos mesmo quando estes são incluídos na sua construção, isto acontece por causa das diferentes perceções que os indivíduos têm sobre a realidade (Velho, 1994).

Assim, os jovens constroem os seus projetos, dentro do seu campo de possibilidades, e podem ter vários projetos em simultâneo, no entanto, há um que é o principal e que é usado como referência pelos outros projetos secundários e ao qual estes se encontram subordinados (Velho, 1994).

Outro aspeto, importante de referir sobre os projetos, é que estes não são estanques. Ou seja, são dinâmicos e estão constantemente a ser elaborados e reelaborados pelos



indivíduos, podendo provocar alterações nas suas identidades, devido aos novos sentidos e significados que vão surgindo (Velho, 1994).

Visto que os projetos são, como já foi referido, uma negociação da realidade, os jovens podem por vezes criar “projeções utópicas” na tentativa de negar a sua realidade (Pais, 2001: 68).

Em conclusão, devido à importância que os projetos têm na vida dos indivíduos, neste caso em especial, dos jovens, compreende-se o porquê de serem parte fundamental na construção da sua identidade. Estes são a definição de objetivos, a organização dos meios e estratégias para os atingir. A construção destes projetos, torna-se parte da construção da identidade dos jovens e na forma destes encontrarem o seu lugar na sociedade. São ainda a conjugação dos interesses e dos objetivos de cada um, cruzamento de aspirações e expectativas, dando um rumo e significado à sua vida.

Daí que seja tão importante que sejam dadas as ferramentas necessárias aos jovens para que cada um possa construir o seu próprio projeto de vida, mas também que saiba lidar com mudanças e adaptações que possam vir a surgir pois os projetos não se encontram fixos no tempo e alteram-se.

#### **1.4. Orientação vocacional**

Como vimos anteriormente, os jovens enfrentam dificuldades inerentes à transição da escolaridade para a vida ativa, mas também na construção dos seus projetos de vida. É neste contexto que os serviços de orientação se tornam essenciais no apoio aos jovens numa altura em que há uma grande variedade de escolha no que toca aos percursos escolares disponíveis, ou seja, um grande campo de possibilidades, que irá afetar os seus projetos profissionais. O Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), disponibilizado pelas escolas públicas em Portugal, procura responder a essa necessidade e tem a sua ação centrada em momentos decisivos como o 9.º ano - fim do 3.º ciclo -, e durante o ensino secundário (Raimundo, 2015).

Importa referir que, para a implementação e desenvolvimento do conceito de orientação vocacional escolar e profissional em Portugal, foi bastante decisiva a criação em 1925 do Instituto de Orientação Profissional (IOP) Maria Luísa Barbosa de Carvalho, com o Decreto n.º 11.176, de 24 de outubro (Raimundo, 2015). No entanto, é em 1977, com o Despacho n.º 103/77, de 27 de julho, que o serviço de orientação vocacional passa a estar

integrado nas escolas públicas com um novo objetivo principal<sup>10</sup>, garantir a igualdade de oportunidades para todos os indivíduos (Raimundo, 2015).

Posteriormente, com as mudanças que se dão no sistema de educação português, nomeadamente com a unificação do 9.º ano e com o prolongamento dos percursos escolares, passa a ser importante que haja não só uma orientação profissional mas também uma orientação vocacional e escolar que informe os alunos sobre os vários percursos escolares a seguir e as escolhas profissionais possíveis, consequentes das decisões tomadas (Raimundo, 2015).

Verifica-se através do surgimento da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) português, em 1986, uma maior importância dada ao desenvolvimento pessoal e social, e ao contributo que o sistema educativo pode dar para uma sociedade democrática (Raimundo, 2015).

Posto isto, só mais tarde com o Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio, é criado e regulado o Serviço de Psicologia e Orientação, que é integrado na rede de escolas públicas nacionais. No início do documento é definido o papel da orientação como o de “acompanhar o aluno ao longo do percurso escolar, contribuindo para identificar os seus interesses e aptidões, intervindo em áreas de dificuldade que possam surgir na situação de ensino-aprendizagem, facilitando o desenvolvimento do seu próprio projecto de vida” (Decreto-Lei 190/91). Ainda no mesmo documento (Decreto-Lei 190/91), é realçado o carácter inovador da criação deste serviço nas escolas públicas e o seu contributo para a modernização do sistema educativo. Para além disso, é também realçado o papel importante que o SPO irá desempenhar para a igualdade de oportunidades, no sucesso educativo e na promoção e aproximação entre a famílias, a escola e o mundo do trabalho tendo como objetivo a promoção do desenvolvimento pessoal.

São definidas duas competências distintas dentro do próprio serviço, primeiro um modelo de intervenção psicopedagógico para o ensino pré-escolar, 1.º e 2.º ciclos, e em segundo uma intervenção de orientação escolar e profissional para o 3.º ciclo e ensino secundário

---

<sup>10</sup> O anterior objetivo deste serviço baseava-se na seleção de crianças através das suas capacidades em benefício do Estado e do desenvolvimento económico (Raimundo, 2015).

(Decreto-Lei 190/91). A intervenção do SPO com incidência na vertente de orientação<sup>11</sup> é realizada no 9.º ano, o último de três anos que compõem o 3.º ciclo, e nos três anos do ensino secundário (EURYDICE, 2009).

Este serviço em contexto escolar é da responsabilidade do Ministério da Educação<sup>12</sup> e é para os alunos de frequência extracurricular e voluntária, mediante a autorização por escrito dos encarregados de educação (EURYDICE, 2009; Gomes, 2013; Dionísio, 2015).

Visto ser de frequência voluntária, os orientadores promovem ações de sensibilização no início do ano letivo (Gomes, 2013) juntos dos alunos para a frequência do SPO e a sua importância, por norma em aulas cedidas por outros professores (Dionísio, 2015), de forma a ter todos os alunos da mesma turma reunidos em sala de aula.

No Artigo 6.º deste documento são explicadas as várias competências esperadas deste serviço. Mais concretamente no n.º 5 do artigo 6.º, são apontadas as funções escolar e profissional. Estas são: o apoio ao jovem/aluno no desenvolvimento da sua identidade e construção do seu projeto de vida; realização de atividades ou sessões em grupo e individuais; sessões de informação sobre as diversas áreas disponíveis no ensino secundário; realização de experiências de aproximação com o mundo laboral, como visitas de estudo (por exemplo a feiras); promover ações de informação entre os pais e a comunidade sobre a importância da escolha a ser tomada e as variadas opções de escolha disponíveis (Decreto-Lei, 190/91).

A orientação deve ser realizada de acordo com o contexto em que os jovens estão inseridos e devem ser tomadas em consideração as mudanças que ocorrem na sociedade (Andrade, et al., 2002) e são aplicados sobretudo testes psicológicos (Gomes, 2013). Os resultados destes testes não devem ser a única variável tomada em consideração, pois devem ser validados e complementados através de outras técnicas, caso isto não aconteça corre-se o risco de deixar o processo de orientação incompleto, pondo-o em causa (Andrade, et al., 2002). Para além dos testes realizados em sessões de grupo ou

---

<sup>11</sup> O SPO pode ter uma duração entre 15 a 25 horas (EURYDICE, 2009), se for 1h por semana, isto quer dizer que os alunos serão acompanhados todas as semanas durante 1h por aproximadamente 5 a 6 meses.

<sup>12</sup> Fora do contexto escolar, este serviço também se encontra disponível sobre a alçada do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, inserido no Instituto do Emprego e Formação Profissional e em serviços privados (EURYDICE, 2009).

individuais, nestas são também dados os esclarecimentos necessários e com menos regularidade são realizadas visitas de estudo e entrevistas individuais (Gomes, 2013).

Andrade, et al. (2002) evidência os melhores resultados obtidos em sessões realizadas em grupo e orientadas pelos profissionais, pois fazem com que os jovens façam uma reflexão em conjunto sobre diversos temas, como as profissões, em que cada um pode dar o seu contributo para a discussão e podem ainda trocar experiências, o que ajuda a conhecer outras realidades. Por outro lado, é necessário compreender que cada jovem é um ser único (Andrade, et al., 2002), no sentido de ser ouvido e incluído no processo. Há entre os orientadores uma maior valorização das sessões individuais, visto que o “atendimento personalizado que elas proporcionam favorece a despistagem de vários *ruídos* que podem ocorrer durante o processo” (Dionísio, 2015: 137).

Assim, é possível realçar algumas evidências como a centralidade que o aluno tem no processo de orientação, mas também o envolvimento dos pais e da comunidade, pois os jovens vivem rodeados de fatores (como a escola e os *media*) e atores (como os pais, os seus pares, professores e orientadores) que influenciam as suas escolhas (Vieira, et al., 2015). E estas influências exercem um poder de constrangimento ou de validação da decisão do jovem/aluno (Vieira, et al., 2015). Por esta razão, o SPO tem também acesso aberto a diretores de turma, professores e funcionários da escola em que insere mas também a pais ou encarregados de educação (EURYDICE, 2009).

Segundo (Dionísio, 2015), uma modalidade realizada pelos orientadores de forma a envolver os alunos na construção do seu projeto de vida é a orientação de proximidade, sendo esta baseada no trabalho em conjunto com o jovem para que este se torne autónomo e responsável.

Para Andrade, et al. (2002), as informações que são dadas aos alunos devem traduzir a real situação dos cursos e das profissões, tendo em consideração a atualidade económica destes e a forma como são desempenhas, por isso devem ser informações válidas, verdadeiras e concretas para que os alunos possam tomar as suas decisões em consciência.

No entanto, em Dionísio (2015) verifica-se que este trabalho subjetivo realizado em conjunto com os jovens/alunos, demonstra uma passagem de uma reorientação do próprio programa institucional da escola que dantes baseado em dimensões socioeconómicas, para uma orientação de proximidade com os alunos, que tem em consideração o aluno e as suas singularidades. Deste modo, há a construção de uma biografia singularizada,

independente e reconhecida publicamente pelo aluno, este trabalho é realizado pelo orientador com o aluno, trabalhando a sua subjetividade (Dionísio, 2009; Dionísio, 2015). Assim, com este trabalho o aluno é capacitado para “uma vida autónoma e responsável que será tanto mais atingível quanto o individuo for capaz de se governar a si próprio sem ameaçar a constrição de um mundo comum” (Dionísio, 2015: 149).

Esta escolha obrigatória de um caminho, para que o aluno possa continuar os estudos, é imposta no tempo pela escola e esta tem de ser tomada final do 9.º ano para o início do ensino secundário. Esta imposição institucional e marcada no tempo, é denominada por Vieira, et al. (2015) como uma temporalidade institucional, que se sobrepõe à temporalidade biográfica. Estas podem chocar por falta de concordância, principalmente porque nesta escolha se encontra o peso da construção de um projeto de realização pessoal mas também de uma identidade (Vieira, et al., 2015: 179).

Para além disso, é muitas vezes esperado pelos jovens e pelos indivíduos que se encontram à sua volta, que estes tomem decisões definitivas para a sua vida e isto não é o que acontece na maior parte das vezes (Andrade, et al., 2002). A tomada de consciência de si mesmo e das suas características pessoais são um processo que ocorre ao longo da vida de cada pessoa (Andrade, et al., 2002) e que são essenciais para a decisão a tomar. Assim se explica a pressão cada vez maior que os jovens sentem nesta tomada de decisão (Andrade, et al., 2002; Vieira, et al., 2015).

A orientação vocacional<sup>13</sup> para os autores Andrade, et al. (2002) surge como um processo não só para ajudar os jovens a escolher uma profissão mas também como uma forma de os auxiliar na descoberta de si próprios, ajudando-os também a conhecer melhor o contexto em que estão inseridos (Andrade, et al., 2002). Além disso, apoia os alunos durante o processo de escolha, pois ao ser necessário tomar opções tem que se obrigatoriamente rejeitar outras e este facto pode causar sofrimento aos jovens (Andrade, et al., 2002).

O SPO tem também um importante papel na transição para a vida ativa e no desenvolvimento de competências e atitudes de aprendizagem ao longo da vida (EURYDICE, 2009: 07).

---

<sup>13</sup> Em Portugal, em contexto escolar, a orientação vocacional é realizada dentro do Serviço de Psicologia e Orientação.

No que toca aos profissionais que atuam nesta área, está legislado que no SPO deve haver equipas multidisciplinares, sendo referidos no decreto os seguintes profissionais: (1) psicólogos; (2) docentes habilitados com cursos de especializados em apoio educativo – para o pré-escolar, 1.º e 2.º ciclos; (3) docentes habilitados com cursos de especializados em orientação escolar e profissional – para o 3.º ciclo e ensino secundário; e por fim, (4) técnicos de serviço social (Decreto-Lei, 190/91).

Porém, importa referir que houve vários fatores que desencadearam o processo de extinção dos professores conselheiros nas escolas. Contribuíram para isto a formação de psicólogos e a criação da sua carreira nas escolas, a extinção dos cursos para formação de professores conselheiros do IOP e os processos de reforma desses mesmos professores, levou a que estes profissionais começassem a desaparecer das escolas (Dionísio, 2015).

Segundo (Dionísio, 2015), existem na rede nacional do SPO desequilíbrios em vários níveis, como sejam: a existência de agrupamentos de escolas com equipas presentes e multidisciplinares, em conformidade com o decretado em lei; agrupamentos que têm apenas um técnico que cobre uma extensa área; e agrupamentos que não têm nenhum profissional presente ou que têm um serviço intermite. Isto revela que há um número insuficiente de profissionais para assegurar o SPO em todas as escolas ou agrupamentos. Este desequilíbrio cria também desigualdades entre os alunos, pois enquanto uns beneficiam do apoio deste serviço, outros encontram-se perante a mesma fase complicada, mas sem este apoio profissional.

Existem também outros desafios com que estes profissionais têm que lidar, por um lado, existem os alunos que não querem participar no SPO e com os quais os orientadores têm que trabalhar para os tentar mobilizar, por outro lado, há a confrontação entre as expectativas apresentadas pelos alunos e pelas suas famílias com os resultados do diagnóstico realizado que pode ser posto em causa no caso de não coincidirem (Dionísio, 2015).

Assim, é possível concluir, que o serviço prestado pelo SPO nas escolas é uma mais-valia que se verifica no processo de escolha e construção dos projetos de vida dos jovens. O SPO e os profissionais que o asseguram enfrentam atualmente novos desafios e obstáculos causados pelas mudanças que atravessa o mundo, mas também pelas mudanças ocorridas dentro do sistema nacional de educação sentidas pelos alunos condicionando as suas perspetivas de futuro (Vieira, et al., 2018).

No entanto, o que o serviço traz de positivo às escolas e a todos os atores intervenientes que beneficiam dele, sobrepõe-se às dificuldades enfrentadas. Como se viu ao longo do capítulo, o SPO desempenha um papel importante na vida dos jovens, na construção da sua identidade e dos seus projetos. Se alguns dos seus aspetos puderem ser melhorados, isso traduzir-se-á numa melhoria do serviço prestado aos jovens e à comunidade.

## **2. Metodologia**

Após o enquadramento do tema e revisão da bibliografia relevante, torna-se essencial relembrar o objetivo deste estudo. Este consiste em perceber o modo como a escola está a responder às necessidades dos alunos do ensino secundário no que se refere ao apoio prestado em termos de orientação vocacional e a eventual necessidade de um serviço de orientação específico disponível para estes alunos.

Para isso procedeu-se à realização de um estudo de caso numa escola secundária de forma a chegar a vários atores do contexto escolar e a perceber quais os serviços de orientação disponíveis ao nível do ensino secundário, de que forma são percecionados e avaliados pelos vários intervenientes. Por fim, também se tenta perceber qual a opinião sobre a eventual realização de um projeto de orientação para os alunos do secundário, em que se fizesse um acompanhamento destes alunos, não só os que quisessem continuar a estudar, como também para os que não querem, e que por isso precisam de se inserir no mercado de trabalho.

### **2.1. A escolha do método**

Para a realização do estudo de caso, a metodologia de recolha de informação seguida foi de carácter qualitativo, concretizando-se através da realização de entrevistas semiestruturadas. A escolha desta abordagem deve-se à possibilidade de aprofundamento do tema deste estudo, através de entrevistas semiestruturadas a vários intervenientes que quotidianamente se encontram no contacto do ensino secundário.

As entrevistas semiestruturadas permitem dar liberdade aos entrevistados de falar sobre o tema abertamente mas há um guião com perguntas pré-estabelecidas, que não têm propriamente uma ordem e o entrevistador tem de encaminhar a entrevista para que todas as perguntas sejam respondidas e não haja dispersão sobre o tema (Quivy & Campenhoudt, 1992: 194). A grande vantagem deste método está no “grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos. (...) [e] permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores” (Quivy & Campenhoudt, 1992: 195).

Foram construídos três guiões (Anexos A, C e E) para a realização das entrevistas: para os alunos, para os professores e para a técnica do SPO. Todos eles têm em comum, por um lado a secção dedicada à caracterização do percurso escolar e profissional,



respetivamente, e por outro, uma secção de exploração da hipótese do desenvolvimento de um novo projeto de orientação específico para os alunos do secundário.

Para além destas secções em comum, cada guião tem especificidades. O guião da técnica do SPO, tem a secção sobre o funcionamento deste serviço. No guião dos professores tem também mais duas secções, uma de opinião destes sobre o serviço de psicologia e orientação e outro sobre as diferenças entre CCH e CP. O guião dos alunos tem mais secções e mais específicas sobre as suas experiências e opinião do SPO, a escolha da área e sobre o seu percurso no secundário.

Após a realização das entrevistas foi utilizada a técnica de análise de conteúdo sobre a informação recolhida, visto que esta “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau profundidade e de complexidade” (Quivy & Campenhoudt, 1992: 224/225) como é o caso, além disso, “é um bom instrumento de indução para se investigarem as causas (...) a partir dos efeitos” (Bardin, 2014: 167). Neste sentido, foram compostas grelhas de análise (Anexos B, D, F), que agregam informação em categorias e subcategorias.

Como todas as metodologias, o método qualitativo não é isento de desvantagens. A falta de representatividade da amostra de inquiridos e as generalizações são algumas das críticas que lhe são dirigidas (Guerra, 2006), porém, quando se faz “pesquisa qualitativa, procura-se a diversidade, (...) [e] é preciso assegurar a presença da diversidade dos sujeitos (...)” (Guerra, 2006: 41). Como se poderá ver mais à frente, nesta investigação, para assegurar que esta diversidade estivesse presente, foram definidos critérios para a seleção de indivíduos.

No entanto, apesar das limitações observadas no método qualitativo este cumpre o que era ambicionado, recolher informação de forma aprofundada e ainda haver a abertura para que outros temas, perspetivas e opiniões surgissem durante a realização das entrevistas.

## **2.2. Seleção da escola**

A seleção da escola, teve como base alguns critérios, como por exemplo: a sua localização, o tempo disponível para a recolha de informação e alguns contactos pré-estabelecidos. Desta forma, a pesquisa foi realizada numa escola secundária que se localiza em Lisboa e que serve as áreas de duas Juntas de Freguesia e integra um Agrupamento de Escolas desde 2012. No entanto encontra-se em funcionamento desde

1958, tendo começado por ser uma escola feminina e técnica. Este agrupamento engloba 7 escolas que vão desde do Ensino Pré-Escolar, do 1.º ao 3.º Ciclo do Ensino Básico, o Ensino Secundário e ainda Educação e Formação de Adultos.

O estabelecimento escolar é frequentado por alunos do 3.º ciclo e do ensino secundário, e é o único do agrupamento onde é lecionado este nível de ensino, razão pela qual também foi escolhido.

### **2.3. Aproximação do terreno**

Porém, antes da realização das entrevistas, de forma a fazer um reconhecimento de terreno e a preparar a recolha de informação, foram feitas várias visitas à escola. Primeiramente para perceber se haveria a disponibilidade e abertura por parte da direção do agrupamento e da coordenação da escola para que fosse realizada a investigação. E também para tratar de alguma burocracia e cumprimento das formalidades associadas.

Para além dessas visitas, foram também realizadas sessões de trabalho com a coordenadora da escola para fazer a seleção dos indivíduos a serem entrevistados segundo os critérios escolhidos, que serão mencionados no ponto 2.4.

Foi ainda necessário entregar pedidos de autorização aos encarregados de educação dos alunos selecionados, para que estes pudessem participar na investigação. Esta autorização foi também utilizada para que tanto os encarregados de educação como os alunos estivessem informados e esclarecidos sobre a investigação e assim pudessem autorizar e participar sem receios ou dúvidas. Este procedimento foi repetido no início de cada uma das entrevistas com todos os intervenientes e no final de cada entrevista foi novamente disponibilizado tempo para esclarecimento de dúvidas que pudessem ter surgido durante o decorrer das mesmas.

Posteriormente a estas visitas de carácter organizativo, foi também realizada uma observação não-participante no dia 23 de março, que correspondeu ao último dia de aulas do 2.º período e no qual foi realizada uma atividade pelo serviço de orientação. Nesta atividade designada como “O Dia das Profissões”, estiveram presentes profissionais<sup>14</sup> de

---

<sup>14</sup> Alguns dos profissionais eram encarregados de educação dos alunos que ao serem informados sobre o evento se voluntariaram para estarem presentes e fazer a exposição. Os restantes convidados eram pessoas conhecidas de professores da escola que também se disponibilizaram para ajudar e assim trazer mais diversidade de profissionais ao evento.

várias áreas que fizeram uma exposição sobre os seus percursos escolares, profissionais e sobre os seus trabalhos atuais. Nesta sessão, que se realizou pela 3.<sup>a</sup> vez, estiveram presentes 7 turmas de 9.º ano, ou seja, cerca de 200 alunos, cada uma acompanhada por um professor.

As entrevistas foram realizadas no 3.º período, entre abril e maio de 2018 e foram realizadas segundo a disponibilidade de horários dos vários entrevistados. Com os alunos, a coordenadora da escola ajudou com os primeiros contactos para entregas de autorizações e agendamentos de entrevistas, com os profissionais da escola fez as apresentações necessárias para que depois os agendamentos fossem tratados pessoalmente e segundo as agendas destes. Para que os entrevistados fossem desestabilizados o menos possível, as entrevistas decorreram todas nas instalações da escola secundária, em salas concedidas pela coordenação.

Todas as entrevistas foram gravadas com a respetiva autorização dos entrevistados, desta forma foi assegurado que a informação recolhida não se perdia e também para que se pudesse fazer uma transcrição fiel das mesmas e proceder à análise de conteúdo.

Para garantir o anonimato de todos os entrevistados assim como a sua privacidade, foram atribuídos nomes fictícios a cada um dos indivíduos, mas mantendo toda a informação fidedigna.

#### **2.4. Seleção dos entrevistados**

De forma a poder responder aos objetivos deste trabalho, foi definido que seriam realizadas entrevistas à psicóloga responsável pelo serviço de orientação da escola, a professores e a alunos.

Os guiões utilizados diferem segundo os entrevistados, no entanto nos três guiões existem de propositadamente questões iguais de forma a estabelecer possíveis comparações entre as opiniões dos entrevistados.

Assim, foram utilizados vários critérios de seleção para que fosse possível conseguir a maior diversificação e diferenciação de respostas. De forma a concretizar esta seleção através dos critérios designados, todos os indivíduos foram selecionados em conjunto com a coordenadora da escola. Posteriormente a esta seleção foram entregues aos respetivos alunos uma autorização para que os encarregados de educação autorizassem a sua participação.

Presentemente, o agrupamento tem apenas uma profissional de psicologia que assegura o Serviço de Psicologia e Orientação. Assim, a psicóloga do agrupamento foi a única entrevistada enquanto profissional desta área e nesta entrevista a incidência das questões foi sobre o serviço de orientação escolar e profissional que se integrado com SPO.

Um dos critérios de seleção dos professores para a realização das entrevistas aos professores foi que lecionassem no ensino secundário, tanto a turmas das áreas científico-humanístico como a turmas dos cursos profissionais. Para além disto, teriam também de lecionar diferentes disciplinas, o objetivo foi obter diferentes feedbacks sobre as diferenças entre turmas e alunos nas suas expectativas para o futuro.

Relativamente aos alunos, todos os entrevistados teriam de frequentar o 12.º ano do ensino secundário. No momento da realização das entrevistas frequentavam o ano letivo 2017/18, podendo estar a concluir um curso científico-humanístico ou um curso profissional. Para a sua seleção foram usados critérios mais diversos numa tentativa de garantir a presença de diferentes perfis. Desta forma, foram entrevistados alunos tanto do sexo feminino como do sexo masculino.

Adicionalmente, para que estivessem representados percursos escolares diferentes, foram também utilizados como critérios de seleção as médias dos alunos no secundário e os seus percursos (de sucesso ou insucesso) e o facto de terem realizado o 9.º ano no mesmo agrupamento. Estes critérios serviram para que não houvesse a tendência de serem selecionados para as entrevistas apenas os bons alunos com médias altas, sem reprovações e de apenas algum curso ou área, pois isto acabaria por limitar os resultados da investigação.

A opção da escolha de alunos do 12.º ano prendeu-se com o facto de estes alunos já terem passado pela transição do 9.º ano, o último ano do 3.º ciclo, para o ensino secundário, ou seja, já terem tido de escolher uma área e um curso. É importante realçar esta transição pelo facto do SPO ser disponibilizado para os alunos do 9.º ano e, neste caso, dado que estes alunos já deverão ter tido contacto com o SPO<sup>15</sup>. Outra das razões, encontra-se na possibilidade de terem decidido trocar de curso ou de área. Para além disso, estes jovens

---

<sup>15</sup> Uma vez que o SPO é voluntário, os alunos e os encarregados de educação podem por opção abdicar da participação no serviço, ou em casos muito específicos podem não ter frequentado o serviço por este não estar disponível na escola.

estão a chegar ao fim do ensino secundário e encontram-se numa nova fase de decisões, pela qual podem terem recorrido novamente, ou não, ao serviço de orientação.

### 3. Análise e discussão dos dados recolhidos

Neste capítulo será realizada a caracterização da escola secundária, bem como dos entrevistados e ainda a análise e discussão dos dados recolhidos que serão relacionados, sempre que possível, com a contextualização teórica realizada no primeiro capítulo desta dissertação.

#### 3.1. Caracterização da Escola Secundária

A caracterização da escola secundária, está focada no ensino secundário e é realizada com dados facultados pela mesma. No decorrer do ano letivo 2017/18, o agrupamento teve 2799 alunos, dos quais 883 frequentam a escola secundária. Nesta escola houve um total de 19 turmas de secundário em funcionamento, totalizando 438 alunos, dos quais apenas 72 alunos frequentam cursos profissionais.

*Tabela 3.1 - Distribuição dos alunos por Ano, Turma, Sexo, Repetentes (histórico escolar), Ação Social Escolar e Excluídos por Faltas (2017/18)*

Ano	Turma	Masculino	Feminino	Total	Repetentes	ASE	EF
10.º	A	17	8	25	2	12	0
10.º	B	19	14	33	7	8	1
10.º	C	18	13	31	7	13	0
10.º	D	18	13	31	3	12	0
10.º	E	18	10	28	6	18	0
10.º	F - CP	8	5	13	0	13	0
10.º	F1 - CP	16	1	17	0	15	0
11.º	A	12	16	28	4	8	1
11.º	B	14	16	30	5	11	1
11.º	C	12	7	19	3	5	0
11.º	D	13	15	28	3	17	0
11.º	E	17	8	25	1	14	0
11.º	F - CP	22	1	23	0	23	0
12.º	A	10	8	18	4	6	1
12.º	B	7	15	22	0	7	0
12.º	C	11	14	25	4	10	2
12.º	D	12	11	23	0	6	1
12.º	E - CP	13	0	13	0	13	0
12.º	E1 - CP	0	6	6	1	6	0
Total		257	181	438	50	217	7

Fonte: Dados relativos ao ensino secundário, disponibilizados pela escola

Dos 438 alunos que frequentam o ensino secundário nesta escola, apenas 181 são do sexo feminino, que apesar de estar em minoria consegue estar em número maioritário em 3 turmas do 11.º ano e em outras 3 de 12.º ano, uma das quais é totalmente composta por indivíduos do sexo feminino, como se pode verificar na tabela 3.1.

Algo também interessante de apontar é o número de alunos que compõem as turmas. Nos CP o número de alunos por turma é inferior ao número de alunos das turmas de CCH. Tal como se pode ver na tabela 3.1., o número máximo que se encontra numa turma de CP é de 23 alunos enquanto que numa turma de CCH é de 33 alunos. Para além disso é nas turmas de CP que se encontram os valores mais baixos de alunos repetentes, com apenas 1 aluno, enquanto, nos CCH existentes 49 alunos repetentes. Além disso, nos CP não existem alunos excluídos por faltas.

Outro dado que importa ser referido é o número de alunos por turma que beneficia de Ação Social Escolar (ASE). Do total de alunos do ensino secundário desta escola, quase metade 217 tem ASE. Mas existe ainda outra particularidade se observarmos os dados por cursos: em 72 alunos de CP, 70 beneficiam deste apoio enquanto que dos 366 alunos que frequentam os CCH apenas 147 têm ASE.

Especificamente em relação ao 12.º ano, o estabelecimento tem um total de 6 turmas compostas pelos Cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais; e pelos Cursos Profissionais Técnico de Apoio à Gestão Desportiva e Técnico de Apoio Psicossocial.

### **3.1.1. Caracterização do Serviço de Psicologia e Orientação e o seu funcionamento**

De momento, a psicóloga responsável pelo serviço de orientação, é também a única psicóloga a assegurá-lo. O serviço é prestado a todas as turmas do 9.º ano do agrupamento, o que se traduz em perto de 200 alunos, por ano letivo. O serviço de orientação tem incidência exclusiva no 9.º ano e decorre ao longo do ano letivo.

A participação dos alunos no SPO, é voluntária com autorização dos encarregados de educação. A maioria dos alunos participa nas sessões dinamizadas, mas normalmente há sempre a exceção de um ou dois alunos que não querem participar.

As sessões de orientação são realizadas no tempo de aulas destinadas ao diretor de turma, por isso, são aulas partilhadas. Nestas sessões, com a turma inteira, são aplicados os testes

psicotécnicos, são dadas explicações sobre as opções para o secundário, esclarecidas dúvidas e realizadas algumas atividades de reflexão.

Posteriormente, é realizada uma sessão individual com cada um dos alunos para que haja um conhecimento mais aprofundado sobre o aluno, o que não acontece em situações de grupo. Sendo estas sessões individuais são realizadas fora do horário letivo dos alunos. Os resultados dos testes psicotécnicos são entregues em aula, em grupos de três alunos, onde os alunos são orientados consoante os resultados.

Assim, pode verificar-se como a maioria das sessões são realizadas em grupo devido às limitações impostas. O facto de as aulas serem partilhadas com os diretores de turma, deve-se à limitação de tempo e à falta de profissionais para o número de alunos que frequentam o SPO, afetando a qualidade do serviço prestado aos alunos.

Em complemento das sessões de orientação, são realizadas mais duas atividades para os alunos do 9.º ano. Uma dessas atividades é o Dia das Profissões em que pessoas com diferentes profissões expõem aos alunos as suas experiências escolares e profissionais. A outra atividade<sup>16</sup> consiste na vinda dos professores do secundário para explicarem como funcionam as disciplinas que lecionam e as suas matérias, principalmente de disciplinas que não existem no básico, como por exemplo Filosofia.

## **3.2. Caracterização dos entrevistados**

### **3.2.1. Alunos**

Como foi anteriormente explicado (ponto 2.4.), foram utilizados critérios para selecionar os alunos a serem entrevistados. Desta forma, realizaram-se 12 entrevistas a alunos do 12.º ano, cobrindo todas as áreas existentes dos cursos científico-humanístico e profissionais, no ano letivo aquando da realização das entrevistas (2017/18). Os 12 entrevistados, 6 rapazes e 6 raparigas, têm idades compreendidas entre os 17 e os 21 anos.

---

<sup>16</sup> Na altura em que esta entrevista foi realizada, esta atividade era algo previsto para o 3.º período, desta forma não há informação se esta realmente aconteceu ou não.



Tabela 3.2 – Caracterização dos alunos entrevistados

Alunos									
Área	Nome <sup>17</sup>	Idade	Sexo	Turma	Média do 12.º ano	Percurso de insucesso		N.º da entrevista	
						Reprovações	Mudança de curso		
Curso Científico-Humanístico	Ciências e Tecnologias	Pedro	18	M	12.ºA	17	0	Não	5
	Ciências e Tecnologias	Iara	19	F	12.ºB	14	0	Sim	9
	Artes Visuais	Fernando	21	M	12.ºB	14	2	Não	8
	Línguas e Humanidades	Francisco	17	M	12.ºD	18	0	Não	6
	Línguas e Humanidades	Rita	18	F	12.ºD	14	1	Não	4
	Ciências Socioeconómicas	Nádia	21	F	12.ºC	13	1	Sim	10
Curso Técnico-Profissional	Técnico de Apoio à Gestão Desportiva	Nuno	17	M	12.ºE	15	0	Não	11
	Técnico de Apoio à Gestão Desportiva	João	18	M	12.ºE	13/14	0	Sim	13
	Técnico de Apoio à Gestão Desportiva	Samuel	19	M	12.ºE	12/13	0	Não	7
	Técnico de Apoio Psicossocial	Júlia	19	F	12.ºE1	13	1	Não	16
	Técnico de Apoio Psicossocial	Ana	19	F	12.ºE1	13	2	Não	15
	Técnico de Apoio Psicossocial	Leonor	19	F	12.ºE1	14	2	Não	17

É necessário introduzir uma nota importante relativamente à seleção de alunos das turmas dos cursos profissionais. Neste ano letivo 2017/18 só funcionaram duas turmas de 12.º ano, uma do curso Técnico de Apoio à Gestão Desportiva e outra do Técnico de Apoio Psicossocial. Na turma de Apoio à Gestão Desportiva foram selecionados apenas rapazes

<sup>17</sup> Todos os nomes são fictícios de forma a garantir o anonimato dos entrevistados.

e na turma de Apoio Psicossocial apenas raparigas, isto porque a constituição das turmas é, num caso, exclusivamente masculina e, no outro, exclusivamente feminina.

Também nas turmas dos cursos científico-humanísticos existe uma particularidade a destacar relativa aos alunos da área de Artes Visuais, que por serem poucos estão inseridos numa turma de Ciências e Tecnologias, como se pode ser na tabela 3.2. na turma do 12.º B.

### 3.2.2. Profissionais

Em relação aos profissionais entrevistados, e de acordo com os critérios de seleção, foram realizadas 5 entrevistas a professores e 1 à psicóloga afeta à escola. Cada professor é de uma área diferente e leciona diferentes disciplinas dentro das suas respetivas formações consoante o curso, área e ano de cada turma.

*Tabela 3.3 – Caracterização dos profissionais entrevistados*

Profissionais do agrupamento					
Área	Nome <sup>18</sup>	Idade	Disciplina	Tempo no agrupamento	N.º da entrevista
Professores	Filipe	56	Economia	3 anos	12
	Luísa	46	Biologia	3 anos	14
	Isabel	64	Inglês	20 anos	3
	Mário	55	Português	2 anos	18
	José	56	Matemática	23 anos	2
Psicóloga	Alexandra	42	-	3 anos	1

Com idades compreendidas entre os 42 e os 64, os professores que há mais tempo estão na escola (ainda antes de esta integrar o agrupamento), são o professor José e a professora Isabel. Os restantes professores e psicóloga estão há 3 anos ou menos, como é o caso do professor Mário.

<sup>18</sup> Todos os nomes são fictícios de forma a garantir o anonimato dos entrevistados.

Todos os professores têm extensas carreiras, sendo a professora Isabel aquela que tem uma carreira mais longa, com 38 anos, e a professora Luísa a que tem menos, com 19 anos. Isto poderá estar relacionado com as suas idades, vistos que são respetivamente a entrevistada mais velha e mais nova. Os restantes professores têm cerca de 30 anos de carreira.

A psicóloga da escola destaca-se por ter concluído o seu curso em Psicologia, em pré-Bolonha, com especialização em Psicologia Criminal. Posteriormente, realizou uma pós-graduação em Psicoterapia que lhe deu a possibilidade de dar consultas num consultório privado e foi o que fez durante 14 anos, a maior parte da sua carreira. Em 2014 foi a primeira vez que se candidatou para exercer psicologia em ambiente escolar, tendo começado por realizar sobretudo avaliações psicológicas para despiste de necessidades educativas especiais e também alguns acompanhamentos, no primeiro agrupamento de escolas em que trabalhou. Quando veio para este agrupamento começou a dedicar-se quase exclusivamente à parte de orientação, por decisão da direção do agrupamento.

### **3.3. Análise das entrevistas e discussão dos resultados**

#### **3.3.1. Percursos escolares e vivências da escola**

Os entrevistados têm percursos escolares e vivências na escola diferentes, algo que condiciona o seu modo de ver e viver a escola. As suas médias referentes ao 12.º ano situam-se entre os 13 e os 15 valores, a média de 14 é o valor mais frequente e existem dois casos de 17 e 18 valores, que se encontram fora do padrão. Dos 12 alunos entrevistados, 8 tiveram no seu percurso situações de insucesso por diferentes razões (ver tabela 3.2).

As razões que levaram à reprovação estiveram relacionadas com problemas pessoais e comportamentos erráticos, como a falta de assiduidade e de estudo. No caso do Fernando, da Júlia e da Nádía, a reprovação deveu-se à mudança de país e a uma nova realidade quer na sua vida pessoal, quer ao nível escolar.

A Iara, o João e a Nádía foram os únicos que mudaram de curso e tiveram de repetir o 10.º ano na nova área escolhida. Esta repetição é considerada por dois alunos como uma reprovação apesar de isso não ter efetivamente acontecido, uma vez que apenas mudaram de área. Estes três casos exemplificam como a experimentação foi importante para saberem o que realmente gostam e querem fazer, explorando diferentes possibilidades (Pais, 2001). E, ainda como estas decisões são cada vez menos irreversíveis (Guerreiro, et al., 2007), mas têm, no entanto, consequências como repetição de anos na nova área escolhida.

A Iara afirma que se deixou levar por alguma pressão que os professores faziam para que fosse para o curso de Artes Visuais, e que apesar de gostar desta área, não sendo o que procurava, acabou por mudar para Ciências e Tecnologias:

“(...) sempre gostei muito de tudo o que é saúde, (...) e pronto decidi ciências.” – Iara, 19 anos, CCH de Ciências e Tecnologias

Já o João escolheu primeiro Línguas e Humanidades, mas não gostou e decidiu trocar. Quando teve de escolher novamente decidiu-se pela área de Desporto, tendo optado por um curso profissional por ser o único curso relacionado com a área:

“o que me fez vir para o profissional foi porque (...) só os profissionais é que têm desporto.” – João, 18 anos, CP de Gestão Desportiva

A Nádia escolheu primeiro a área de Ciências e Tecnologias, que depois viria a perceber que não se identificava de todo com as disciplinas específicas do curso, por isso mudou para Ciências Socioeconómicas, justificando:

“(risos) porque desde pequenina sempre me identifiquei com esta área e pronto eu gosto da Matemática, mas não tenho aquela habilidade, mas também penso em questões sociais, económicas e eu gosto muito de falar sobre estas coisas.” – Nádia, 21 anos, CCH de Ciências Socioeconómicas

Estes três alunos exprimiram as suas razões para mudarem o seu percurso e experimentar outra área. As duas alunas trocaram a sua área e apenas um aluno mudou não só de área como de curso, para um curso profissional. Nenhum deles refere que a mudança de curso se deveu à procura de uma maior facilidade no seu percurso escolar, mas sim por razões de preferência, interesse e gosto.

No que toca às disciplinas preferidas pelos entrevistados, as respostas diferem bastante. Entre as disciplinas mais mencionadas estão História, Inglês e Educação Física. As razões apontadas para as suas escolhas recaem sobretudo no gosto que têm por essas disciplinas:

“eu desde muito novo, sempre tive interesse pelos acontecimentos históricos, (...) e um grande fascínio por História.” Francisco, 17 anos, CCH de Línguas e Humanidades

“por causa dos debates, eu gostava imenso de debater, de pensar sobre as coisas e também gostava da professora (risos).” – Nádia, 21 anos, CCH de Ciências Socioeconómicas

“eu amo o desporto, por isso a minha vida é à base do desporto; se não tenho nada para fazer, pego os ténis e vou correr, (...) vou jogar à bola... ler isso é que já não.” – Samuel, 19 anos, CP de Gestão Desportiva

Já relativamente às disciplinas de que gostam menos, existe um padrão de resposta mais evidente, não só quanto às disciplinas escolhidas, como quanto às justificações. Assim, destacam-se as disciplinas de Português e Matemática, sendo a principal justificação as dificuldades que os alunos sentem:

“porque a Área de Expressões é mais artística, posso cantar, dançar, é mais livre, enquanto Matemática exige muito estudo e raciocínio e eu não sou muito boa a Matemática.” – Leonor, 19 anos, CP de Apoio Psicossocial

“posso dizer que [português] é a disciplina em que tenho apresentado algumas dificuldades.” – Fernando, 21 anos, CCH de Artes Visuais

Por fim, destaca-se um aluno, o único que não indicou uma disciplina que gostasse menos:

“(…) eu não tenho nenhuma de que goste menos, eu gosto de aprender no geral. (risos)”  
– Nuno, 17 anos, CP de Gestão Desportiva

Relativamente à maneira como estes jovens se vêm a si próprios no papel de alunos, as respostas dividem-se em dois tipos: aqueles que se avaliam pelos resultados que obtêm e os que se avaliam pelo seu comportamento, sendo que o Nuno e a Nádia se avaliam das duas formas. Aqueles que se avaliam só pelas notas tendem a avaliar-se mais negativamente. A maioria acha-se um aluno médio, mediano ou que podia ser melhor, e apenas o Fernando e o Francisco se avaliaram pelas notas, como bons alunos. Apenas o Pedro se avaliou exclusivamente com foco no comportamento.

Isto poderá estar relacionado com o facto de gostarem ou não de estudar, e esta pergunta demonstrou ser bastante diferenciadora entre os cursos científico-humanísticos e os cursos profissionais. Todos os alunos do profissional afirmaram não gostar de estudar com exceção do Nuno que disse:

“Não, eu gosto mais de aprender logo na altura, ou seja, como é que eu vou dizer... [prefiro] que (...) expliquem [a matéria] duma maneira que eu consiga absorver tudo, do que depois ter que estar em casa a estudar coisas que se calhar eu nem sequer percebi na aula, acho que é muito melhor aprender na altura.” – Nuno, 17 anos, CP de Gestão Desportiva

Já os alunos dos cursos científico-humanísticos responderam que gostam de estudar, apesar da Rita e do Pedro afirmarem que tal depende das disciplinas, havendo algumas que lhes dão mais motivação.

O facto de gostarem ou não de estudar, não se reflete naquilo que são as suas médias. Verifica-se que a diferença é de um valor entre aqueles que afirmam gostar e não gostar, excluindo desta observação o Pedro e o Francisco que têm uma média de 17 e 18 valores respetivamente.

Encontram-se diferenças bastante acentuadas sobre as razões que levaram estes alunos a escolher os seus tipos de curso, enquanto as razões pelas quais escolheram as respetivas áreas são iguais, escolheram-nas pelo seu gosto pessoal.

Entre os entrevistados que frequentam os cursos científico-humanísticos, a razão pela qual escolheram este tipo de curso foi essencialmente para o prosseguimento de estudos, ou seja, têm o objetivo de entrar no ensino superior. No que toca à escolha da área

concreta, destacam-se o gosto e o interesse pelas disciplinas lhes dão acesso aos cursos superiores que aspiram frequentar.

Existem três casos que são importantes a destacar. O do Francisco porque para além de justificar que a escolha da área se deve ao seu fascínio pela História, foi o único que admitiu ter fugido à Matemática. O da Nádia pelo facto de declarar que para além do seu gosto pessoal houve alguma influência indireta da família, uma vez que vários familiares frequentaram o mesmo curso:

“eu acho que é mais um padrão familiar, quase toda a minha família tem experiências neste curso (...) – Nádia, 21 anos, CCH de Ciências Socioeconómicas

A situação da Rita é diferente, pois tem a particularidade de ter sido a única a ponderar frequentar um curso profissional e não avançou com a sua ideia inicial por influência da psicóloga. Agora tem planos diferentes para a sua vida futura e dá razão à psicóloga, dizendo que não se arrepende de ter seguido o curso que frequenta atualmente:

“eu tinha a noção no 9.º ano que queria ir para um profissional a todo o custo, queria ir para um profissional e pronto. Só que, entretanto, a psicóloga veio cá falar connosco (...) e disse-me que mais valia eu fazer isto [CCH] porque era melhor, e ela acabou por ter razão (...)” – Rita, 18 anos, CCH de Línguas e Humanidades

Para além disso, foi a única que teve uma forma bastante peculiar de explicar o porquê de ter escolhido a área que frequenta:

“porquê? não tenho jeito para Artes (risos), não tenho jeito para Matemática, fui para Humanidades. (...) e porque também nunca fiquei interessada pelas outras áreas, é sempre mais fácil [escolher].” – Rita, 18 anos, CCH de Línguas e Humanidades

Existe, por vezes, alguma falta de informação, como se verificou na entrevista do Fernando, que afirma não ter escolhido um curso profissional por não saber se este possibilitava, ou não, ir posteriormente para a universidade.

Nos cursos profissionais, a principal razão mencionada pelos alunos para a escolha do curso, está na parte prática. Todas as alunas de Apoio Psicossocial referem isto, seja quando falam no estágio ou quando mencionam o “aprender a fazer”.

As três gostaram de estudar neste curso e escolheram-no por estar relacionado com a área de intervenção com crianças e idosos. Com exceção da Ana que ficou com dúvidas após o estágio, todas pretendem seguir essa via profissional. A Ana e a Júlia referem ainda que

escolheram o curso profissional porque lhes permite terminar no 12.º ano e começar logo a trabalhar.

Outra informação que surgiu durante as entrevistas da Ana e da Júlia, foi a demonstração de como os anos em que reprovaram as afetou. A Ana acabou por ficar desmotivada e não seguiu a área que tinha escolhido em primeiro lugar, apesar de também referir o surgimento de outros interesses. Já a Júlia mais timidamente referiu-se a este assunto dizendo:

“Sim, no começo eu fico sempre com aquele receio das negativas e de chumbar novamente, mas acho que correu bem.” – Júlia, 19 anos, CP de Apoio Psicossocial

“fiquei desmotivada porque chumbei e depois interessei-me por outras coisas.” – Ana, 19 anos, CP de Apoio Psicossocial

Isto releva algumas marcas e inseguranças provocadas pelos anos que reprovaram, mesmo não sendo recentes e de já estarem a terminar o ensino secundário. Este marco nos trajetos das alunas, demonstra como a escola limitou a sua projeção individual (Gomes, 2013), bem como os seus projetos pessoais (Guerreiro, et al., 2007).

Sobre o curso de Apoio à Gestão Desportiva, todos os alunos o escolheram pela área, apesar de admitirem que não pensaram que fosse tão teórico, o que trouxe discrepâncias em relação às suas expectativas, no entanto, os três afirmaram ter gostado de estudar neste curso. O Samuel também destacou o importante papel que a turma e os colegas têm para que haja sucesso no percurso escolar:

“Gostei! Primeiro tenho um grupo incrível, a minha turma é incrível e depois opá é desporto. Há partes em que é secante - é matéria, teoria - mas depois é a parte prática eu fico logo animado. (risos)” – Samuel, 19 anos, CP de Gestão Desportiva

O Samuel, apesar de ter pensado primeiramente em seguir o CCH de Línguas e Humanidades, admitiu que fugiu dos exames que teria de realizar ao longo do percurso e que ponderou mesmo sair da escola (para outra que tivesse um curso mais adequado a si), mas quando soube que iria abrir na escola este curso (Gestão Desportiva) decidiu frequentá-lo.

Já o Nuno foi o aluno que maior decepção demonstrou pelo peso da componente teórica do curso profissional que frequenta, porém não quis mudar pois isso implicaria repetir um ano. Também pensou em seguir o CCH de Ciências e Tecnologias, que é mais geral



e só na universidade seguiria desporto, por isso optou por Gestão Desportiva pois estaria a estudar o realmente queria.

Salienta-se ainda que, dos alunos que seguiram a via profissionalizante metade ponderou seguir para os CCH, enquanto que o contrário não se verifica, pois apenas uma aluna dos CCH ponderou seguir os CP.

No conjunto, estes testemunhos permitem compreender como os gostos e interesses dos alunos são importantes para que as suas escolhas no ensino secundário sejam bem-sucedidas.

Conclui-se ainda, que os alunos que escolheram mudar área também avaliam o seu percurso de forma positiva, afirmando ter gostado de frequentar os seus atuais cursos e áreas, o que demonstra que as suas segundas opções foram bem-sucedidas.

### **3.3.2. Opinião sobre a escola e Dúvidas durante o secundário**

Em todas as questões de opinião sobre a escola, os alunos têm uma ideia muito homogénea entre si, pois todos consideram que a função da escola é transmitir conhecimentos, instruir ou ensinar coisas novas. Outra função mencionada é a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos na escola para depois serem aplicados no trabalho e na vida. Por outro lado, há ainda alunos que referem outras funções, como por exemplo:

“acho que a escola serve para formar cidadãos que se possam integrar na vida pública de uma maneira saudável e competente, para formar personalidade e carácter. E no futuro pudermos de algum modo servir este país (...).” – Francisco, 17 anos, CCH de Línguas e Humanidades

“de certa forma para nos educar (...) para além dos nossos pais, (...) e acho que também nos constrói como pessoa.” – Iara, 19 anos, CCH de Ciências e Tecnologias

“(...) tem quase o mesmo papel que os nossos pais que é educar-nos e moldar-nos de certa forma para pudermos ser alguém, digamos assim, no futuro para pudermos ter um bom emprego, para pudermos ter uma vida decente e pronto é nesse sentido que a escola se equipara aos pais. Por outro lado, a escola também tem uma outra componente que se calhar os pais não têm que é (...) ensinar-nos coisas mais específicas (...) como também em termos da nossa própria cultura geral.” – Pedro, 18 anos, CCH de Ciências e Tecnologias

A perspetiva dos profissionais sobre a função da escola, é bastante semelhante. Todos sem exceção mencionam a passagem de conhecimentos, mas os professores José, Filipe e Luísa acrescentam a importância de “formar cidadãos”, da “formação cívica” e das

“competências sociais”, respetivamente. Algo interessante mencionado pela psicóloga e pela professora Isabel foi a educação (dada pelos pais), que dizem:

“(…) a educação devia vir de casa e não vem e, portanto, a escola é que tem que fazer tudo hoje em dia, ministrar os conhecimentos, educar, alertá-los, orientá-los e dar-lhes perspectivas de futuro” Professora Isabel, Inglês

Verifica-se que as opiniões dos entrevistados sobre a função da escola são bastante coerentes. Os valores e competências apontados, quer por professores quer por alunos, vão de encontro aos mencionados no documento o “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”. Neste realça-se a importância da educação e de como a “escola é, assim, um lugar privilegiado para os jovens adquirirem as aprendizagens essenciais (...)” (Direção Geral da Educação, 2017: 04).

Com exceção dos três rapazes que frequentam o CP de Gestão Desportiva, os restantes alunos afirmam gostar da escola. Dessa forma as suas respostas menos positivas destacam-se das restantes:

“épá eu gostar até gosto a questão é as aulas, é sempre as aulas porque estar com os amigos e estar dentro da escola em si é bacano e isso, é só essa parte das aulas.” – Samuel, 19 anos, CP de Gestão Desportiva

“(risos) não sabia que essa pergunta ia ser feita (...) não desgosto vá.” – Nuno, 17 anos, CP de Gestão Desportiva

“não muito (risos).” – João, 18 anos, CP de Gestão Desportiva

Já nos aspetos positivos e negativos que encontram na escola houve mais diversidade de respostas, retira-se deste ponto, principalmente dos aspetos negativos, que os alunos percebem que há coisas que não funcionam tão bem na escola.

As respostas sobre os aspetos positivos mais mencionados são o ensino e a convivência. O ensino inclui os conhecimentos novos, as coisas novas que aprendem, os professores e a organização do ensino, enquanto que a convivência se refere às pessoas novas que conhecem e às relações interpessoais que desenvolvem com professores, colegas e funcionários. Os aspetos negativos mais destacados foram as condições das infraestruturas da escola e o ensino. Dentro do ensino incluem-se o excesso de tempo que passam na escola e horários, o excesso de alunos por turma e de programa por disciplina, o método de ensino (pouco prático), os professores, os testes e conflitos entre colegas muitas vezes devido a diferenças étnicas, como referiu o Fernando.

Apesar de os alunos acharem que o ensino é o melhor aspeto da escola, é também na maneira como o conhecimento é transmitido que encontram mais pontos negativos, o que demonstra que estão despertados ou que sentem aquele que é um dos problemas mais apontados da escola.

Relativamente à necessidade de ajuda para tomar decisões durante o secundário, os alunos dividem-se, metade diz que não sentiu necessidade enquanto que a outra metade diz ter sentido, por diversas razões.

“só para escolher as disciplinas adicionais, aquelas duas que temos de escolher, de resto acho que não. (...) e se calhar sim em termos de escolher a universidade, o curso que melhor encaixa em nós (...).” – Rita, 18 anos, CCH de Línguas e Humanidades

“às vezes... eu desde o 9.º ano tenho uma tutora então ela ajuda-me com problemas pessoais, problemas da escola tudo o que tem a ver por isso eu estou sempre em ajuda, eu até quando peço ajuda é sempre à minha tutora por isso eu ainda preciso.” – Samuel, 19 anos, CP de Gestão Desportiva

“senti uma pequena dificuldade, principalmente no 10.º ano quando eu cheguei, que eu escolhi o curso que eu não me identifiquei então senti aquela dificuldade pronto e acabei por optar por outra coisa.” – Nádia, 21 anos, CCH de Ciências Socioeconómicas

“algumas sim porque também sou um bocado indecisa, nunca sei bem o que escolher (...).” – Ana, 19 anos, CP de Apoio Psicossocial

Apesar destas dificuldades sentidas, salienta-se que apenas o Samuel afirma pedir ajuda à sua tutora quando sente necessidade. Dos restantes alunos, nenhum procurou a psicóloga da escola para que os ajudasse quando tiveram de tomar decisões ou a outra pessoa, o que demonstra que apesar de precisarem não pediram ajuda. Outra situação de referir foi a resposta da Rita pois ela nem sabia se havia psicóloga na escola ou não, o que quer dizer que apesar de a psicóloga estar ao “serviço” dos alunos, estes não estão devidamente informados sobre o serviço, do qual poderiam usufruir.

Alguns dos alunos acompanhados por esta psicóloga, voltam a procurá-la para terem alguma ajuda em relação à universidade e outros para mudarem de área, principalmente situações de alunos que seguiram um CCH e querem mudar para um CP, pois são cursos que não há em todas as escolas e têm áreas mais específicas.

Um ponto onde há grande acordo entre os alunos é que todos, sem exceção, acham que devia de haver uma maior preocupação com as decisões que os alunos têm de tomar durante estes três anos de ensino.

Mesmo quando referem não precisar de ajuda ou não sentiram essa necessidade, os jovens demonstram uma grande preocupação e empatia com os colegas que passam por esses momentos de incerteza. Referem que estes momentos os prejudicam no seu percurso escolar e no futuro, acabando por desistir da escola por não encontrarem aquilo que gostam de estudar:

“sim, eu acho que sim porque muitos dos alunos vão para um curso, mas vão só porque sim, não é nada que eles querem e depois a meio desistem e vão para outro e depois já não é aquilo, é outra coisa, a gente tem de ter a certeza e levar a coisa até ao fim (...).” –  
Leonor, 19 anos, CP de Apoio Psicossocial

“(...) se a escola se centrasse, se preocupasse (hesitação) ou de algum modo tivesse mais atenta e mais próxima dos alunos no processo de secundário seria vantajoso (...).”  
– Francisco, 17 anos, CCH de Línguas e Humanidades

### **3.3.3. Aspirações escolares e profissionais**

Todos os alunos acham que estudar é útil para o seu futuro, mesmo os alunos que tinham afirmado anteriormente que não gostavam de o fazer:

“sim de certo modo sim penso que estudar é essencial não só para formar a minha personalidade, mas sim para aprofundar os meus conhecimentos em termos globais intelectuais, sim estudar é importante em qualquer altura da vida.” Francisco, 17 anos,  
CCH de Línguas e Humanidades

Esta importância que os jovens atribuem aos estudos para si e para o seu futuro, demonstra como continuam a acreditar que mais escolaridade lhes poderá a vir a dar acesso a um melhor nível de vida. Esta visão expressa pelos alunos, vai de encontro à promessa de mobilidade social, realizada pela escola no seu “tempo de promessas” (Canário, 2005). Para além disso, com estas reflexões, os jovens também mostram estar atentos aos desafios da sociedade atual e à necessidade de continuarem a aprender ao longo da vida. É nesta mesma linha que quase todos os alunos afirmam que pretendem vir a realizar formações no futuro ou voltar a estudar. Salienta-se a exceção de dois alunos, o Fernando e a Iara, que apesar de ambicionarem concluir o mestrado afirmaram que não querem realizar formações ou estudar para além disso.

No que toca às aspirações escolares e profissionais dos entrevistados estas são bastantes elevadas no geral, mas constatou-se existirem algumas diferenças consoante o curso frequentado. Por um lado, alunos do CCH pretendem ir todos para o ensino superior, o que se traduz, no mínimo, no objetivo de concluir uma licenciatura, mas estes alunos

querem chegar pelo menos até ao mestrado, com a Nádia e o Francisco a colocarem a hipótese de fazer doutoramento. Por outro, demonstram igualmente ter elevadas aspirações profissionais, pois todos indicam querer alcançar profissões de prestígio como médico, arquiteto ou gestora de empresas, por exemplo.

Apesar do Nuno, que quer ir para a universidade<sup>19</sup>, e do João, que pondera ir para a universidade mais tarde, restantes alunos que frequentam o CP têm um perfil diferente pois querem acabar o 12.º ano e começar a trabalhar, não demonstrando interesse ou vontade de seguir para o ensino superior. Contudo, demonstram grande interesse em realizar formações para complementar e abrir o seu leque de opções profissionais. Isto é visível em todas as entrevistas, em especial na da Leonor:

“Eu queria tirar agora um curso de auxiliar de saúde e mais tarde tirar um de auxiliar de ação veterinária, por isso eu preciso de estudar para conseguir ir tirar isso, portanto vai ser útil para o futuro.” – Leonor, 19 anos, CP de Apoio Psicossocial

Tanto o Nuno como o João querem ingressar no Exército, apesar de o Nuno se destacar por ter um plano muito mais definido, querendo finalizar o mestrado. A Júlia quer trabalhar na área em que estudou durante o secundário, por isso quer desempenhar uma profissão relacionada com crianças. A Ana revela mais incertezas e diz apenas que gostava de ter um trabalho onde interagisse com pessoas. A Leonor mais uma vez destaca-se pela sua resposta:

“no futuro? sei lá, eu gostava de ser tanta coisa! (risos) no futuro gostava de trabalhar nos hospitais para ajudar as pessoas, é isso.” – Leonor, 19 anos, CP de Apoio Psicossocial

A forma como responde à pergunta demonstra como por vezes há interesse em mais que uma profissão, ou pelo contrário alguma indecisão por ainda não se ter descoberto o que realmente gostava de fazer profissionalmente.

Por fim, o Samuel é o único que fala de um sonho que quer concretizar e do qual não desistiu, ser futebolista profissional. E apesar de ter planos alternativos acredita que vai conseguir, que vai fazer o necessário para tal. Mesmo quando coloca a hipótese de vir a

---

<sup>19</sup> Apesar de os CP serem mais vocacionados para a profissionalização e a entrada no mercado de trabalho, os alunos podem querer ingressar no ensino superior. No entanto, devido à organização destes cursos, os alunos têm mais dificuldades nos exames nacionais e são condicionados pelo seu percurso e, por isso, estão em desvantagem relativamente aos alunos de CCH.

não chegar a jogador profissional diz que amador vai ser com certeza, o que é outra forma de alcançar o sonho ainda que não na sua plenitude.

Estes alunos compreendem a necessidade de constante atualização, fazer formações ou voltar a estudar, o que se pode traduzir numa consciencialização sobre a aprendizagem ao longo da vida. Isto demonstra como a educação “deixa tendencialmente de ser uma fase de vida, precedendo a transição, para passar a ser uma dimensão permanente das biografias nas sociedades modernas” (Guerreiro, et al., 2007: 248).

Para além disso, e ainda que por vezes revelam algumas dúvidas ou incertezas, todos têm planos para quando terminarem o 12.º ano. Estes planos a curto e médio prazo exemplificam a existência de planificação do futuro, mas também a procura por segurança. Talvez por essa razão, a falta de estabilidade profissional e económica sentida pelos jovens (Pais, 2001), os leve a realizar planos apenas a médio prazo, o que é claramente visível nas entrevistas na procura de profissões que lhes ofereçam essas condições:

“E em termos de Oficial de Polícia também há uma coisa que me agrada bastante, não só pelas condições, não só por ser funcionário público e ter de algum modo as garantias à partida e umas vantagens que outros empregos poderão não ter principalmente pela empregabilidade a cem por cento e definitiva durante toda a vida, mas também por uma profissão que gostaria de desempenhar.” – Francisco, 17 anos, CCH de Línguas e Humanidades

O facto de os alunos procurarem estabilidade, entra em contradição com as considerações sobre as experimentações dos jovens realizada por Pais (2001), pois estes jovens parecem arriscar pouco. Devido aos fatores socioeconómicos que o país atravessou nos últimos anos e que ocorreram justamente na altura em que estes jovens começavam a ter consciência destes mesmos problemas e que poderão ter tido influência nas suas formas de pensar. As preocupações com a durabilidade do emprego, a empregabilidade e a sua remuneração, são inquietações manifestadas por estes jovens entrevistados.

Apesar desta divergência com Pais (2001), há uma aproximação com o que o autor refere sobre o prolongamento dos estudos e ao adiamento da entrada no mercado de trabalho, que é também algo que metade dos jovens entrevistados planeia fazer.

Para concluir a análise sobre as aspirações escolares e profissionais, percebe-se que todos os alunos acreditam conseguir atingir os seus objetivos, e mesmo os que demonstram estar mais inseguros, acreditam que se trabalharem também os conseguirão atingir.

### 3.3.4. Diferenças entre os cursos CCH e CP

Uma informação que surgiu nas entrevistas aos alunos é a maneira como estes vêm os cursos científico-humanísticos e os cursos profissionais. Apesar de inicialmente indicarem que um CP pode ser mais fácil do que um CCH, os alunos de CP logo a seguir hesitam quando se apercebem que a sua carga horária e a exigência em aula é maior e por isso, acabam por rebater o seu próprio argumento. Nota-se alguma hesitação de todos os alunos derivada talvez à falta de informação, o que perpetua o estereótipo de que os cursos profissionais são mais fáceis. Foi o que aconteceu por exemplo com a Leonor:

“em comparação aos normais, por assim dizer, acho que tem mais facilidade... quer dizer não é bem mais facilidade... enquanto no normal temos mais possibilidades de tirar positivas, nós temos por módulos e é mais complicado temos de nos empenhar mais. Mas gosto mais dos profissionais porque têm aquela prática (...).” – Leonor, 19 anos, CP de Apoio Psicossocial

Isto também aconteceu com os alunos de CCH quando falam dos cursos profissionais:

“em primeiro lugar porque sabia que isto era um curso de prosseguimento de estudo, portanto que poderia ingressar na faculdade, sendo que os cursos profissionais certamente também poderia ingressar na faculdade sem nenhum tipo de problema mas que de algum modo poderia estar... muito melhor preparado que os meus colegas do curso profissional para entrar para a faculdade de algum modo mais excluído nesse aspeto porque já vou com o foco certo o que é que quero fazer no futuro portanto ingressar na faculdade é o principal objetivo.” – Francisco, 17 anos, CCH de Línguas e Humanidades

As professoras Isabel e Luísa são as que têm menos experiência com CP e têm perspetivas um pouco diferentes entre si. Por um lado, a professora Isabel tem uma visão mais negativa destes alunos, como sugere são alunos que veem mal preparados do ensino básico, que não se empenham e não fazem trabalhos em casa, e que isto está relacionado com a sua irresponsabilidade, falta de maturidade e falta de acompanhamento por parte dos pais. Por outro lado, a professora Luísa, apesar de mencionar a falta de capacidade de trabalho que estes alunos demonstram, também destaca o desfasamento de conteúdos que existe e nem sempre adequados aos alunos.

A professora refere também que o estereótipo da capacidade de trabalho está incutido nestes alunos, que acham que os CP são mais fáceis e que, por isso, não têm de se empenhar ou trabalhar tanto.

Para o professor Mário, as grandes diferenças estão na motivação dos alunos, nas suas expectativas de futuro e nos diferentes perfis. Existe a percepção entre os professores que o acompanhamento parental é diferente entre os CCH e os CP, sendo menor neste último, e há alguma culpabilização dos pais por parte dos professores. O professor José apesar de afirmar que não pretende generalizar, exemplifica com a situação em que os pais dos alunos do CP não participam nas reuniões marcadas.

“(…) dos [cursos] profissionais quase nem vêm às reuniões, marca-se a reunião não estão cá por várias razões eu não vou dizer que é um desleixo por parte dos pais, às vezes têm dois, três trabalhos, trabalhos de turnos, trabalham mais do que um sítio para puder compor o vencimento, portanto tudo isso é complicado” – Professor José, Matemática

Isto pode relacionar-se com o facto de a grande maioria de alunos de CP usufruir de ASE<sup>20</sup>. Apesar de os professores terem conhecimento que os pais destes alunos têm origens socioeconómicas mais desfavorecidas e terem consciência das suas dificuldades, continuam a exigir o mesmo que exigem a outras famílias que têm condições mais favoráveis. Esta situação faz com que as desigualdades sociais presentes na escola se reproduzam, tal como os autores Abrantes & Sebastião (2010) referem estas também se refletem nos “modos de relação distintos entre professores e encarregados de educação” (Abrantes & Sebastião, 2010: 88).

Refere ainda a preferência pelo fácil e a falta de brio nos alunos de CP, que são comportamentos e atitudes que relaciona o ambiente familiar vivido em casa.

“(…) também tem muito a ver com, acho eu, o ambiente [complicado] de casa, com esse brio que já não vê nos pais, se calhar os pais são desempregados não sei cada caso é um caso, não é? não podemos generalizar (…).” – Professor José, Matemática

Este professor introduz ainda algo de novo que é o encaminhamento de alunos que leva a que os alunos mais “fracos” durante o básico vão para os CP, o que faz com que estes achem que não têm capacidades, interferindo com a sua autoestima, pelo que se verifica o poder que a escola tem na vida dos jovens e como os pode influenciar nas suas próprias projeções pessoais como refere a autora Gomes (2013).

---

<sup>20</sup> Como se pode verificar na Tabela 3.1.



Por fim, o professor Filipe é o que dá aulas há mais tempo a CP e destaca-se por ser o único que refere a importância do papel do professor nestes cursos, afirmando que estes alunos pelo seu perfil precisam de abordagens, metodologias e estratégias novas.

“os desafios são maiores primeiro (...) os programas dos cursos profissionais são muito exigentes e depois também pelo tipo de alunos que exigem outro tipo de estratégias e de abordagens sendo, portanto (...) o desafio e as tais respostas que nós como professores depois teremos que dar, portanto e aí sim, é verdadeiramente o trabalho de professor tentar novas metodologias, novas perspetivas de abordagem e de motivação para esses alunos que têm características diferentes.” – Professor Filipe, Economia

Refere ainda que o contacto constante (professor – aluno) é fundamental para motivar e orientar o estudo.

“(...) são alunos que não conseguem estar muito tempo parados (...) que precisam de uma interação do professor continuamente que os vai de alguma forma ou motivando ou orientando cada vez mais o estudo e a aprendizagem (...)” – Professor Filipe, Economia

Outra referência que faz, a par com o professor José, é a crítica ao encaminhamento de alunos que os leva a escolher CP não porque têm vocação, porque gostam, mas sim porque tiveram fracos resultados até ao 9.º ano. Este é outro exemplo do poder que a escola tem sobre os percursos dos alunos e de como pode limitar os seus projetos pessoais, tal como Guerreiro, et al. (2007) referem.

“os alunos dos cursos profissionais de uma maneira geral, aparecem-nos (...) não tanto por uma verdadeira vocação mas porque alguém lhes disse para ir e é errado quando as pessoas pensam que esses cursos são mais fáceis e que portanto os alunos com mais dificuldades no seu aproveitamento anterior portanto até ao 9.º ano que devem ir para os cursos profissionais, penso que esta abordagem ou esse encaminhamento está mal feito, acho que eles devem ir para esses cursos quando sentem vocação devido a características próprias (...)” – Professor Filipe, Economia

Como os alunos também referiram, o professor Filipe corrobora as suas necessidades de aprendizagem:

“(...) essas características são (...) alunos que efetivamente preferem um ensino mais prático, (...) que gostam de desafios em que são eles que constroem o próprio saber e esses cursos são efetivamente de cariz mais prático, mas que exigem maior envolvimento são alunos que não se deve esperar que eles façam estudo fora da sala de aula (...).” – Professor Filipe, Economia

Isto é algo que entra em contradição com o que a professora Isabel disse sobre os alunos não fazerem trabalhos em casa, que como vimos, não se deve de esperar deles, pela sua

necessidade de contacto com o professor. O que também poderá explicar isto, e que foi apontado pelos alunos, é a grande carga horária dos CP têm em comparação com os de CCH.

Estas diferenças percecionadas pelos professores entre os alunos entra em contradição com os testemunhos dos alunos, que apesar de terem ambições diferentes em relação ao nível de escolaridade e de profissão que querem exercer, todos os alunos têm objetivos e planos para quando acabarem o 12.º ano. Como vimos, referido por Velho (1994), isto está relacionado com o campo de possibilidades que cada jovem tem. No entanto, parece que a maioria dos professores tem tendência para valorizar os alunos que querem seguir os estudos para a universidade, apesar de os planos dos jovens não serem estanques e puderem vir a ser alterados, tal como Velho (1994) afirma.

Verifica-se que a maioria dos professores entrevistados prefere lecionar aos CCH, facto que se deve essencialmente à maior aproximação às suas áreas de formação e à organização dos conteúdos. De salientar ainda assim que o professor Filipe, se tivesse mais tempo para preparar os anos letivos, preferia lecionar aos CP por serem mais desafiantes.

### **3.3.5. Apoio à decisão – atores e SPO**

O final do 9.º ano é uma fase complexa com a escolha do curso e área para o ensino secundário, em que os jovens com idades entre os 14 e os 15 anos<sup>21</sup> têm que efetivamente tomar decisões para o seu percurso escolar. Esta mudança para o secundário, foi retratada na investigação realizada por Abrantes (2013) sobre as transições entre ciclos, uma vez que esta pode influenciar a sua vida pessoal, a sua identidade, o seu percurso escolar e futuramente o seu percurso profissional.

Aquilo que se constatou com as entrevistas realizadas foi que as famílias podem assumir um protagonismo muito variável em relação a esta situação. Uma parte dos alunos considera que os pais não quiseram influenciar as suas decisões. A Júlia e a Ana também não tiveram ajuda, mas foram encorajadas pelos pais a seguir aquilo que mais gostassem. Esta posição dos pais de não interferirem com as decisões dos filhos são justificadas pelos próprios pelo facto de não quererem influenciar e de lhes dar liberdade de escolha. Os

---

<sup>21</sup> Tendo como referência os percursos de sucessos, os alunos acabarão o 9.º ano com as idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos.

restantes alunos afirmaram que os pais ou família os ajudaram, e que esta ajuda passou principalmente pela procura de informação, na orientação e aconselhamento.

Estes jovens afirmaram todos sem exceção, que ao tomarem as suas decisões foram apoiados pelas suas famílias e encorajados a escolherem a área que realmente gostam. Mesmo no caso dos alunos que primeiro escolheram um curso e depois decidiram mudar, as famílias apoiaram e validaram essas mesmas decisões.

A família volta a surgir quando se consideram as influências que os alunos podem ter tido durante a sua tomada de decisão. Em muitos casos, a família foi um exemplo que os jovens perceberam que queriam seguir, pois cresceram a ver os seus familiares a desempenharem certas profissões pelas quais também desenvolveram interesse. É o caso do Pedro que tem familiares médicos e que também quer ser médico, o Fernando que quer ser arquiteto como o pai ou o Samuel que quer jogar à bola como o avô.

“a maior parte da minha família está ligada à área da saúde, e a maior parte quase metade é enfermeiros, e metade médicos, portanto sempre tive muito ligado a essas áreas desde pequenino, então deve ter sido isso que despertou o interesse nessa área (...).” – Pedro, 18 anos, CCH de Ciências e Tecnologias

“arquiteto isto porque eu gosto muito de ver o meu pai a fazer trabalhos e projetos (...).” – Fernando, 21 anos, CCH de Artes Visuais

“(...) ele foi um jogador da bola teve o seu grande tempo agora já não é nada, mas ele influenciava-me ‘ah tem de ir para desporto’ (...), basicamente foi o meu avô que influenciou.” – Samuel, 19 anos, CP de Gestão Desportiva

Os professores também são referidos por perceberem nos alunos as suas aptidões e incentivarem-nos a segui-las depois do 9.º ano, ou por esclarecerem dúvidas em relação aos cursos superiores. No caso do Nuno, da Ana e da Rita, estes dizem não ter sido influenciados por ninguém.

Os testes psicotécnicos realizados no 9.º ano também foram indicados, pois serviram para os alunos conhecerem as suas aptidões e interesses, desta forma, em alguns casos os resultados serviram como validação dos seus gostos, como é o caso da Júlia. Na situação da Leonor, os seus gostos conduziram a escolha do curso, no entanto querer fazer a diferença é o seu principal objetivo na escolha de uma profissão:

“(...) eu querer tratar das pessoas nos hospitais isso tudo foi por causa do meu pai (...), ele teve no hospital e eu vi como eles eram tratados e gostava de fazer diferente de certas coisas que eu vi.” – Leonor, 19 anos, CP de Apoio Psicossocial

Apenas o Pedro e o Francisco afirmam que na altura do 9.º ano já sabiam o que queriam. O Pedro já tinha uma ideia muito específica e escolheu de imediato a área do secundário que lhe dava acesso ao curso superior. Por sua vez, o Francisco pesquisou as áreas existentes para o secundário, que em conjunto com a sua perceção sobre o seu desempenho a matemática e os testes psicotécnicos, validaram a sua escolha e foi para Humanidades. O Nuno também já tinha uma ideia, queria algo relacionado com desporto, e por isso pesquisou cursos disponíveis nesta área.

Os restantes alunos não sabiam de todo o que queriam e foram descobrindo ao longo do 9.º ano. A Rita, o Francisco e a Leonor indicaram de igual modo os testes psicotécnicos e o trabalho com a psicóloga como fonte de informação. O Samuel, para conseguir frequentar um curso de desporto, pesquisou escolas, para caso fosse necessário mudar. De outra forma, a Leonor e o João restringiram-se à oferta escolar disponível uma vez que não quiseram mudar de escola.

É possível verificar neste ponto, como os “constrangimentos institucionais” (Vieira et al., 2015: 196) funcionam e como interferem nas escolhas dos jovens. Por um lado, restringem os jovens que não querem mudar de escola, enquanto que por outro lado, forçam os alunos que querem seguir as suas escolhas, a mudar para outra escola. Para além disso, tal como Gomes (2013) chama a atenção, a distância geográfica e as condições económicas das famílias são fatores de constrangimento a ter em conta na tomada de decisão dos jovens.

Aquando da introdução de questões sobre o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), percebe-se que há uma visível confusão entre os alunos, visto que nem todos identificaram o serviço pelo nome. Enquanto alguns alunos mencionaram este tema de forma natural, devido à utilidade que teve no seu percurso, outros apesar de terem frequentado, num primeiro momento não sabiam o que era o serviço, porém ao explicar ou mencionar os testes psicotécnicos, imediatamente se apercebiam, tendo reações de espanto ou surpresa.

“Ah (espanto) Sim, sim então tem a ver com os testes psicotécnicos, certo? É eu ia chegar lá (risos)” – Nuno, 17 anos, CP de Gestão Desportiva

“ahhh (espanto) sim, sim, sim.” – Ana, 19 anos, CP de Apoio Psicossocial

Esta dissociação demonstra como para os alunos o serviço está limitado à realização de testes psicotécnicos e à orientação para o ensino secundário, o que também impede o acesso a tudo o que o serviço tem disponível.

“não tive propriamente [SPO], não falei diretamente com a psicóloga pronto, eles fizeram os testes psicotécnicos à turma toda e depois tivemos no final dos resultados, tivemos aquela conversa com a psicóloga só para ela nos dizer o que é que o testes psicotécnicos davam assim e para onde é que devíamos seguir.” – Nuno, 17 anos, CP de Gestão Desportiva

“se não me engano foi uma psicóloga que acho que foi da parte vocacional que foi à escola e fez uma diversidade de testes psicotécnicos para nos ajudar a ver aquilo que nós estávamos mais direcionados para e às vezes se calhar tomar uma decisão mais informada sobre o curso que queremos, não sei se é isso.” – Pedro, 18 anos, CCH de Ciências e Tecnologias

Esta limitação também se nota visto que a maioria dos alunos diz que o SPO só serviu para encontrarem uma área para o secundário, perceberem para o que tinham mais vocação ou para receberem informação. Porém, a psicóloga afirma que alguns alunos ao frequentarem o SPO adquirem ferramentas sobre como tomarem decisões. Esta contradição demonstra que há algo que não funciona bem no serviço, mas poderá ser explicada pela falta de tomada de consciência dos alunos sobre esta aquisição de ferramentas, ou então que estas ferramentas não são realmente transmitidas.

“se calhar para perceber melhor o que eu gostava [mais] de fazer [ou] não, (...)” – Rita, 18 anos, CCH de Línguas e Humanidades

“(...) ajudou se calhar no sentido realmente ter alguém através de uns determinados testes que disse olha realmente tu és isto e aquilo e o outro, e consegues... se calhar estas mais direcionado para aquela área que tu queres, se calhar nesse sentido.” – Pedro, 18 anos, CCH de Ciências e Tecnologias

“no meu caso específico penso que talvez tenha somente ajudado a escolher uma área, mas tenho casos de colegas que conheço (...) sei que esse tipo de serviços os ajudou bastante não só na vida escolar, mas também na vida pessoal, se assim pode-se dizer.” – Francisco, 17 anos, CCH de Línguas e Humanidades

“na realidade eu não escolhi a área que o SPO disse (risos) mas se eu tivesse pedido ajuda em relação a mais alguma coisa tenho a certeza que iriam ajudar, não é? mas acho que foi só para nos orientar e mais ou menos porque eu acho que eles têm noção que no 9.º ano nós não sabemos bem o que queremos então eu acho que eles criaram isso para orientar de alguma maneira as pessoas.” – Nuno, 17 anos, CP de Gestão Desportiva

Nas palavras de Nádia, percebemos que não foi grande ajuda, uma vez que a deixou mais confusa quando foi confrontada com o leque de opções disponível. Que poderia ter sido evitado se tivesse havido um acompanhamento mais personalizado.

“(risos) na altura também me deixou um bocadinho mais confusa do que eu estava, não foi lá grande ajuda.” – Nádia, 21 anos, CCH de Ciências Socioeconómicas

Aquilo que dizem que aprendem no SPO está quase sempre relacionado com a descoberta daquilo que é a sua vocação, havendo também uma validação das suas opções e escolhas. Os testes são utilizados para validar aquilo que alguns alunos já sabem ou no caso dos que não sabem de alguma forma impor aquilo em que são ou não bons.

“(risos) aprendi que para ir para arquitetura tenho de ir para artes (risos) não sei acho que (...) o que eu quero agora não tem nada a ver com o que queria no 9.º ano, por isso, o que eu me informei na altura não me ajuda propriamente agora, mas se eu quisesse na mesma sei que iria ajudar.” – Nuno, 17 anos, CP de Gestão Desportiva

“Sim, nós naquela altura havia muito a dúvida do que é que nós íamos escolher se era a escolha acertada ou não, então andarmos enquanto turma a fazer estes testes e depois individualmente saber os resultados e conversar com alguém sobre isso acabou também por nos ajudar e tornar mais fácil uma tomada de decisão que é muito importante.” – Pedro, 18 anos, CCH de Ciências e Tecnologias

Só o Samuel deu uma resposta bastante diferente das respostas dos seus colegas:

“acho que sim porque eu ainda não me conheço de todo, toda a gente tem de ter essa noção que não conhece a sua própria pessoa porque nós temos fases, em criança fui uma coisa, agora estou a ser outra e depois adulto eu vou ser outra, e por isso, eu acho que vai ajudar e ainda bem que eu tive isso.” – Samuel, 19 anos, CP de Gestão Desportiva

Para além disso, apenas o Samuel e a Júlia dizem ter utilizado o serviço para outros assuntos. O Samuel afirma que desabafou sobre alguns problemas familiares que tinha e que a psicóloga o pôs à vontade para o fazer. A Júlia ainda hoje utiliza o serviço para combater as suas dificuldades de concentração e de ansiedade.

“ajudou-me em algumas partes familiares, não assim tão graves, (...) e eu como nunca tive psicóloga e acho que nunca precisei, mas como aqui era o 9.º ano e os testes, então aproveitei e desabafava às vezes.” – Samuel, 19 anos, CP de Gestão Desportiva

"eu já tive também e ajudou-me a orientar porque tenho muita dificuldade na concentração e isso está-me a ajudar imenso na escola a compreender as matérias (...).” – Júlia, 19 anos, CP de Apoio Psicossocial

Todos os alunos que frequentaram o SPO no 9.º ano fizeram-no dentro da escola e nenhum procurou este serviço fora da mesma. Apenas a Iara não frequentou o SPO uma

vez que na sua altura a escola não o disponibilizava, e mesmo não sabendo o que era pelo nome, ainda que com algumas dúvidas, soube explicar para o que servia. Dessa forma, pediu ajuda a familiares e quando foi necessário tomar a sua decisão, fê-lo sozinha com base na informação que recolheu.

“foi por mim própria, basicamente tentei perceber aquilo que eu queria fazer e pronto foi (...) com as pesquisas que eu fiz (risos).” – Iara, 19 anos, CCH de Ciências e Tecnologias

Com base na opinião de todos os alunos, percebemos que a profissional deste serviço lhes transmite bem-estar e conforto enquanto frequentaram o SPO, tendo sido vantajoso na altura.

Especificamente sobre as sessões, quando foi pedido aos alunos que apontassem aquilo de que mais e menos tinham gostado, houve respostas muito parecidas, porém a opinião sobre os testes psicotécnicos é ambivalente, sendo destacados simultaneamente como a melhor e a pior atividade. O Samuel foi um dos alunos que explicou as suas razões, que vão de encontro àquilo que os restantes entrevistados expressam.

“pronto eram testes que parecia para crianças basicamente (...) e nós metíamos com a psicóloga e era engraçado, opa e depois não tínhamos aulas (...) o que é que gostei menos? Eram os testes prolongados havia testes que a gente tinha de escrever mesmo, eix já basta os testes para passar de ano e agora tínhamos estes.” – Samuel, 19 anos, CP de Gestão Desportiva

Também é possível verificar que existe uma certa curiosidade por parte dos alunos em perceber como é que os testes funcionam, que foi o caso do João, do Fernando e do Nuno.

“bem eu sou muito curioso, portanto eu gostei de tudo porque das opções que eu estava assim a preencher [nos testes] eu queria voltar a repetir e ver se se bate exatamente igual à anterior e pronto foi mais ou menos isso, eu gostei de tudo.” – Fernando, 21 anos, CCH de Artes Visuais

Por sua vez, para o Francisco um dos aspetos interessantes foi o discurso moralizador e a transmissão de confiança que passaram para que pudessem tomar uma decisão positiva para eles próprios, enquanto que para o Pedro foi o trabalho que a psicóloga desenvolveu diretamente com os alunos, ao integrá-los num processo e não apenas entregar resultados.

“as conversas que poderiam ter connosco, o tipo de discurso moralizador que queriam e pretendiam passar-nos confiança para termos a certeza do que queríamos e não nos

enganarmos, no fundo, se assim se pode dizer, no curso (...).” – Francisco, 17 anos,  
CCH de Línguas e Humanidades

“o que eu gostei menos foi ter que fazer aqueles testes todos (...), eram muito grandes, com muitas perguntas, mas por um lado teve a parte positiva que foi depois termos alguém sempre connosco a acompanhar-nos, a saber analisar aquilo connosco e a dar-nos informações (...) e que nos ajudou também a perceber o porquê daqueles testes.” – Pedro, 18 anos, CCH de Ciências e Tecnologias

Em relação aos resultados dos testes psicotécnicos e às recomendações dadas pela psicóloga, verificou-se que a maioria dos alunos concordaram, e que para esses os testes serviram apenas para confirmar e validar as suas opções e decisões.

“sim eu já eu já tinha essa ideia que queria ir para medicina e pronto os testes só acabaram por reforçar mais essa ideia.” – Pedro, 18 anos, CCH de Ciências e Tecnologias

Porém, houve quatro alunos que afirmaram claramente que não tinham concordado com os resultados e, por isso, não seguiram as recomendações. O Samuel diz que os resultados apontavam para algo relacionado com técnico de som e ao Nuno com arquitetura, no entanto ambos queriam seguir desporto e foi isso que fizeram e não demonstraram estar arrependidos. A Nádía por sua vez também não concordou com os resultados que lhe sugeriram algo relacionado com a área criminal e que não estava de todo nas suas ideias. Por último, e mais reservada em relação ao assunto, a Ana apenas concordou com parte dos resultados e não seguiu a área recomendada de CCH de Arte Visuais, devido à sua desmotivação por ter reprovado, tal como foi explicado no capítulo 3.3.1. sobre os percursos escolares.

A confrontação dos alunos com os resultados dos testes psicotécnicos e face ao que são “os seus interesses” pode não ser fácil de gerir. Tal como refere Dionísio (2015), cabe ao profissional do SPO trabalhar em conjunto com o aluno, de modo a realizar “uma intervenção singularizada na busca de orientação mais justa e ajustada a cada situação particular” (Dionísio, 2015: 137), para que o processo de orientação não fique incompleto (Andrade, et al., 2002). Mas para que isto seja possível, é necessário que haja tempo para este trabalho em conjunto, e isto parece não ter acontecido nem com o Nuno nem com a Nádía, por exemplo, que são dois casos que eventualmente precisariam desse apoio extra devido ao desajustamento entre os resultados e os seus interesses.

No que toca à utilidade do SPO e à ajuda que este serviço fornece aos alunos sobre as suas dúvidas, há unanimidade nas respostas. Todos os alunos, independentemente das



suas experiências com o SPO, acham que este serviço foi útil para eles. Sobre as suas dúvidas, a maioria diz que ajudou a esclarecê-las, ainda assim a Ana e a Nádia disseram que apenas ajudou com algumas dúvidas, devido a alguma confusão que foi criada por tantas opções.

O balanço que se pode retirar sobre a experiência destes alunos é que apesar de algumas falhas existentes no SPO, os alunos vêm-no como algo positivo e que os ajudou quando tiveram este apoio.

### **3.3.6. Serviço de Psicologia e Orientação: a perspetiva dos profissionais**

Na opinião da psicóloga responsável pelo serviço, o seu objetivo é orientar os alunos nas suas escolhas, servindo também para dar a conhecer as opções existentes para o ensino secundário e caso seja necessário, informar sobre escolas que tenham as opções que os alunos queiram seguir. Serve ainda para dar a conhecer as opções para o pós-secundário, referindo-se exclusivamente ao prosseguimento de estudos, o que origina dois problemas relacionados com os três anos de antecedência com que esta sensibilização é realizada. Por um lado, os alunos não estão despertados para estes temas e não lhe dão a devida atenção e, por outro, a constante mudança no funcionamento do ensino superior.

Por fim, o serviço de orientação tenta envolver os pais nesta fase de vida dos seus filhos, em que estes têm de tomar decisões importantes, como mais à frente iremos perceber estes são apontados como uma limitação na atuação do serviço.

Na opinião da psicóloga a orientação devia de começar mais cedo, no 7.º ano. Isto seria importante para que os alunos tivessem mais tempo para decidir o que realmente querem e gostam, pois quando chegam ao 9.º ano já estão em processo de tomada de decisão. Esta avalia como preocupantes, situações em que por esta razão os alunos não têm nenhuma ideia do que querem fazer. Contudo estes alunos podem não estar ainda preparados para tomar uma decisão, e isto é explicado pelos autores Vieira, et al. (2015) na sobreposição que existe da temporalidade institucional sobre a temporalidade biográfica de cada aluno, o que nem sempre acontece.

Assim, se verifica a pressão feita sobre os jovens para tomarem decisões (Andrade, et al., 2002; Vieira, et al., 2015), por imposição da instituição escolar. Porém, estender o SPO, iniciando-o no 7.º ano, seria muito difícil de concretizar devido às atuais condições em que o serviço atua.

Como se pode ver, pelas razões já apresentadas no ponto 3.1.1., a maioria das sessões têm de ser realizadas em grupo, o que pode trazer limitações ao processo de orientação visto que como os autores Andrade, et al. (2002) referem, os alunos devem ser ouvidos e incluídos no processo, algo que pode não acontecer devido à limitação de sessões individuais existentes. Em termos de tempo, apesar do planeamento que existe, há sempre alguns contratempus como o funcionamento da turma, greves e atividades não programadas, que são apontadas pela psicóloga como acontecimentos que requerem alguns ajustes ao planeamento inicial.

Segundo a psicóloga, os alunos têm uma relação consigo diferente da que têm com os professores, exemplificando com as visitas que alguns lhe fazem durante os intervalos para falar com ela. Apesar de os alunos serem todos diferentes entre si, e o facto de as sessões se diferenciarem das aulas faz com que as vejam como mais ligeiras. Os testes psicotécnicos são encarados de diversas formas, há quem goste dos testes, quem queira muito ver os resultados e quem veja os testes como mais um teste, como tantos outros que já têm de fazer, algo que tanto é referido pela psicóloga como pelos alunos. No geral, os alunos colaboram nas sessões, no entanto, é no final do ano letivo que por já estarem ou estarem quase de férias, e estando mais dispersos participam menos.

Em relação às ferramentas que os alunos adquirem ao frequentar o SPO para tomarem decisões, na opinião da psicóloga, os que realmente aproveitam o serviço ficam com essas mesmas ferramentas, frisando que muitos chegam ao 9.º ano sem terem noção de como funciona o secundário ou com algumas ideias pré-concebidas que não estão corretas. Uma destas ideias pré-concebidas está relacionada com os cursos científico-humanísticos e os cursos profissionais.

“Já não é tanto, mas ainda continua a haver, mais pelos pais que são da geração em que os profissionais eram para os alunos que já tinham reprovado umas vezes (...), e, portanto, continuam a achar que os profissionais são assim é claro que alguns são, mas não são todos, e para alguns é uma mais valia em tirar um profissional porque não querem ir para a universidade, não se vão aguentar nos científico-humanísticos, (...).” –

Dra. Alexandra, Psicóloga

Nas palavras da psicóloga, os alunos não vão para os CP devido às considerações que os seus pais têm em relação a este tipo de curso, reforçando que para quem não vai para a universidade esta é uma mais valia, no entanto refere também que é para alunos que não se vão “aguentar” nos cursos regulares, algo que acaba por reforçar e dar razão às considerações parentais que tinha acabado de criticar.

A psicóloga explica que são poucos os pedidos de ajuda que recebe e dos poucos que recebeu do secundário foram de alunos do 10.º ano que queriam trocar de curso, por isso, considera que os alunos do 12.º ano são mais independentes:

“(…) no 12.º eles já estão mais certos do que querem e o que é que têm que fazer porque eu acho que aqueles que querem realmente ir para o ensino superior começam também a pesquisar e a informar-se mais sobre o que é que há, é claro que não é para todos, ainda continua a haver muitos alunos que acabam o 12.º e que não vão fazer mais nada (…) pronto, também depois tem a ver se calhar com as condições familiares nem todas as pessoas conseguirão seguir essa via.” – Dra. Alexandra, Psicóloga

Apesar de não terem sido mencionadas por nenhum aluno, as únicas atividades em termos de orientação para o secundário são realizadas por algumas entidades externas ou por universidades, o que é claramente insuficiente para alunos que vão sair da escolaridade obrigatória e que têm de tomar uma decisão.

“(…) pelo menos é essa a ideia com que fico das atividades que temos feito com eles lá em cima em que vêm outras entidades de fora de faculdades nomeadamente fazer algumas atividades com eles e eles ‘ah não quando acabar o 12.º vou trabalhar’, portanto (…)” – Dra. Alexandra, Psicóloga

Apesar de não ter a certeza de quantos alunos seguem as suas orientações e recomendações, afirma que a maioria o faz. No caso dos alunos que são orientados para os CP, se demorarem a fazer a inscrição ou a procurar estes cursos podem ficar sem vagas<sup>22</sup>, e por isso, acabam por seguir para os CCH. Há também alunos que acreditam que vão conseguir fazer o CCH e que vão para esses cursos apesar de terem negativas às disciplinas específicas, algo que a psicóloga desaconselha e tenta explicar não só aos alunos como aos pais. Por outro lado, os amigos e os(as) namorados(as) têm influência e também pesam na tomada de decisão.

Em relação às limitações do serviço, na opinião da psicóloga as mais sentidas são a falta de tempo e de recursos, neste caso de profissionais, mas também de envolvimento familiar, isto é, a dificuldade que é trabalhar com os pais. Esta limitação é exemplificada

---

<sup>22</sup> Para se inscreverem nos cursos profissionais, os alunos têm que se inscrever mais cedo do que os restantes alunos, visto que há menos vagas. E ainda porque podem ter diferentes formas de seleção, como por exemplo, entrevistas.

pelo encaminhamento para percursos escolares alternativos<sup>23</sup> realizado a alunos do 7.º e 8.º ano que reprovaram algumas vezes e são mais velhos. Porém, no ano passado dos 25 alunos que se encontravam nesta situação, apenas 5 alunos seguiram as recomendações decididas em conjunto com os pais. O que na opinião da psicóloga se deve ao facto da dedicação necessária por parte dos pais ser insuficiente:

“(…) eu acho que essencialmente é porque dá trabalho, pronto ser pai e mãe dá trabalho (…), portanto, tem que se fazer muitas coisas por eles (…)” – Dra. Alexandra, psicóloga

Outra situação que demonstra bem esta limitação, é a reunião de final de ano que é organizada com o intuito de explicar aos pais o trabalho realizado durante o ano letivo. Esta reunião é realizada à noite, para que não coincida com o horário laboral e mesmo assim Alexandra afirma que são poucos os encarregados de educação que comparecem, exemplificando com o ano passado:

“(…) portanto em duzentos, vêm, vá, quarenta pessoas, e quem é que vem claro mais uma vez aqueles que estão preocupados, que são interessados e que realmente querem fazer alguma coisa, os outros nós não conseguimos chegar [a eles] (…)” – Dra. Alexandra, psicóloga

Ou ainda, a atividade do Dia das Profissões que inicialmente seriam os encarregados de educação a participar falando sobre as suas experiências, algo que não aconteceu porque estes não se voluntariaram para o fazer, e mesmo os que o fizeram, alguns acabaram por desmarcar, por isso, foi necessário encontrar soluções para que a atividade pudesse realizar-se.

Também referente ao comportamento dos pais, é relatado pela psicóloga que quando encaminha alunos para outras escolas, onde existe o curso ou área que os alunos pretendem seguir, os pais, ao tomarem conhecimento nem sempre deixam os filhos ir. Igualmente nesta situação, a psicóloga é bastante crítica pela pouca autonomia que os pais dão aos filhos. Nas duas situações, quase que opostas em termos de envolvimento dos pais nas decisões dos filhos, a responsável pelo SPO entra em concordância em relação à opressão realizada pelos pais que não só “não gera filhos mais felizes como contribui para que os alunos sejam mais susceptíveis aos imprevistos e menos capazes de ultrapassar, autonomamente, os obstáculos inesperados.” (Dionísio, 2009: 205). Na realização da

---

<sup>23</sup> Os percursos escolares alternativos são, como o próprio nome indica, alternativas para alunos do 2.º e 3.º ciclo, para os quais são encaminhados por “dificuldades de aprendizagem, insucesso escolar, risco de exclusão social e/ou abandono escolar.” (Direção-Geral da Educação, n.d.).

orientação à medida dos alunos, o comportamento dos pais pode ser limitador. Quer em situações de elevada intervenção dos pais, quer na sua falta de participação, ambas as situações interferem com a eficácia do serviço de orientação.

Os profissionais entrevistados demonstram grande preocupação com a falta de envolvimento dos pais e encarregados de educação, na educação e na vida dos alunos. Assim, para estes profissionais, é nos pais que se encontra justificação para alguns dos problemas dos alunos, como se exemplifica:

“também é por isso, eu acho que começa tudo em casa, não é? Nós quando olhamos para alunos estamos a visualizar os pais, os filhos são o espelho dos pais ponto final e quando nós temos miúdos menos bem formados, (...) e menos interessados (...) e nos deparamos com os pais, automaticamente já percebemos o porquê daquele mecanismo, daquele funcionamento (...). Se um pai se demite dum filho com doze, treze, catorze, quinze anos, se os pilares acabaram por ceder todos, o filho ou a filha anda à deriva, a escola é um ponto de encontro para camaradagem e não para aprendizagem (...).” – Professor Mário, Português

“Os pais não se envolvem muito, há pais que sim, não é? não vamos generalizar, mas se calhar a maior parte dos pais não está sequer preocupada, nem é preocupada, é não estão atentos aos *timings*. Nós temos alunos que os pais, esta semana por exemplo não sabiam que as notas já tinham saído do 2.º período e estamos a falar de alunos de 9.º ano (...)” – Dra. Alexandra, Psicóloga

O foco da preocupação dos professores passa a ser, não os alunos, mas a falta de envolvimento dos encarregados de educação e das respetivas famílias, servindo como forma de justificar problemas de aprendizagem ou de comportamento (Resende & Caetano, 2015: 109). E isto verifica-se com estes profissionais, em especial a psicóloga, que apesar de não quererem generalizar estes factos acabam por fazê-lo.

Outra limitação sublinhada é a falta de profissionais neste serviço, todavia a psicóloga demonstra estar renitente em relação a haver profissionais de outras áreas no serviço sem ser psicólogos.

“(...) vamos lá ver, uma coisa é a orientação escolar, depois outra coisa é aquilo que se pode fazer para informar os alunos à cerca das várias alternativas e das várias ofertas que existem, eu acho que isto tem que ser um trabalho sempre interdisciplinar, não é agora pôr professores se calhar a fazer teste de orientação como se quis fazer há uns tempos e isso aí eu não concordo porque nós é que temos essa formação, eu também não tenho formação para ir dar aulas e, portanto, eles também não têm formação para vir aplicar testes e depois corrigi-los e entregar relatórios agora trabalhar em equipa sim.” – Dra. Alexandra, psicóloga

Diz que deve de haver uma equipa interdisciplinar para assegurar o serviço entre psicólogo e professores, reforçando que são necessários mais psicólogos nas escolas. Para tentar perceber melhor a sua opinião, reforçando a inclusão de profissionais de outras áreas que não a psicologia, menciona apenas os profissionais de educação especial<sup>24</sup> e não demonstra interesse nem aceitação para que haja profissionais de outras áreas de formação no serviço.

“sim, por exemplo aqui nós temos a equipa de Educação Especial que acompanha os alunos com necessidades educativas especiais, neste caso nestes alunos que estão 9.º ano por exemplo eu vou articulando com as minhas colegas e nós trabalhamos em conjunto porque elas passam algum tempo com os alunos e também conhecem mais de perto as famílias e conseguimos chegar a essas famílias de outra forma, há alguns diretores de turma que também são pessoas que são mais interessadas e mais preocupadas (...).” – Dra. Alexandra, psicóloga

Como já se viu, em relação ao ensino secundário são poucas as atividades realizadas para estes alunos, que estão sujeitos ao interesse de entidades exteriores à escola para a realização de palestras e atividades. Para estes alunos, não está previsto um acompanhamento por parte do SPO, no entanto a psicóloga afirma que seria benéfico que este existisse. No 12.º ano os alunos participam na Futuralia<sup>25</sup>, porém quem organiza estas visitas são os diretores de turma, e não o SPO como seria de esperar, visto que esta é uma das suas funções apontadas no Decreto-Lei, 190/91.

“sim, isso em relação ao ensino secundário sim, a orientação é só com o nono e pronto até com o ensino secundário e com outros alunos eu acho que até se podia fazer, (...).”  
– Dra. Alexandra, Psicóloga

Quando questionados sobre o SPO, todos os professores afirmaram conhecer o serviço, no entanto, revelam estar desinformados sobre o trabalho realizado, o que pode demonstrar falta de trabalho em equipa e desinformação. Alguns professores só utilizam o serviço quando são diretores de turma e há algum aluno sinalizado, ou por outro lado se derem aulas ao 9.º ano, altura em que são realizadas as sessões de orientação.

---

<sup>24</sup> Estes profissionais acompanham os alunos com necessidades educativas especiais e encontram-se mencionados pelo Decreto-Lei, 190/91 como pertencentes à equipa técnica do SPO.

<sup>25</sup> A Futuralia é a Feira de Educação, Formação e Orientação Educativa, organizada anualmente em Lisboa.

A professora Isabel foi a que melhor falou do serviço afirmando que é eficaz e que fazem um bom trabalho a orientar e motivar os alunos, dando-lhes expectativas de vida. A professora Luísa e o professor José reforçaram a importância deste serviço existir:

“eu acho que é um serviço que todas as escolas devem ter (...).” – Professor José,  
Matemática

“(...) acho que é muito importante existir.” – Professora Luísa, Biologia

Porém, a professora Luísa refere ainda a existência de poucos profissionais e que, por isso, o serviço não pode funcionar bem, facto que também preocupa a psicóloga.

“(...) mas naqueles agrupamentos em que os psicólogos fazem tudo esses devem de andar muito pior do que eu porque têm de andar a fazer orientação e têm de fazer avaliações psicológicas e acompanhamentos quer dizer não sei como é que eles conseguem fazer isso porque é agrupamentos de mil e tal alunos, não sei como é que se consegue, portanto acho que realmente mais psicólogos era importante.” – Dra.  
Alexandra, Psicóloga

O professor José refere que alguns alunos procuram este serviço fora da escola<sup>26</sup>, e mesmo quando o fazem não entendem completamente os resultados dos testes psicotécnicos, sendo uma confusão para os alunos e até para os pais. Algo que poderá ser explicado pela maneira como as orientações são realizadas, tendo por base a realização de testes, e depois os resultados não são enquadrados com um acompanhamento mais individualizado e personalizado.

“eu penso que eficaz é, agora não sei se é o suficiente, se calhar não dá as respostas na maior parte dos alunos (...) e esse apoio mesmo fora da escola (...) dá-lhe para tantas áreas que às vezes o próprio aluno e os pais olham para aquilo e dizem ‘então mas ele pode ir para engenharia, então ele pode ir para arte mas ele também pode ir para economia’, quer dizer nesse aspeto, e a pagar, não é?” – Professor José, Matemática

Os professores Mário e Filipe, foram os que se mostraram mais críticos em relação ao serviço. Por um lado, o professor Filipe foi bastante coerente com as respostas que tinha dado anteriormente, referindo os encaminhamentos que fazem os alunos mais “fracos” irem para os CP e que na sua opinião deviam ir por vocação. Porém, diz que se nota trabalho feito quando fala com os alunos e lhes pergunta o porquê de estarem naqueles cursos ou áreas e os alunos referem os resultados dos testes psicotécnicos.

---

<sup>26</sup> O serviço de orientação que existe fora da escola, consiste num serviço pago prestado entidades privadas.

Este tipo de encaminhamento de alunos mais “fracos” para o ensino profissional encaixa naquela que é uma das críticas mais fortes à orientação, a de que exerce um papel de “selecção e da preservação das desigualdades culturais, já que a probabilidade de orientação de alunos de meios sociais desfavorecidos e dos meios imigratórios para as vias e fileiras menos prestigiadas é bem maior” (Dionísio, 2009: 125).

Por outro lado, o professor Mário acha que o SPO não consegue chegar a todos os pontos onde é necessário, e é o único que refere o estereótipo negativo que há na escola em relação aos psicólogos e o facto de estes serem sempre os últimos a serem colocados. Afirmando ainda que o SPO não é eficaz, sendo repetitivo e pouco inovador. Para os restantes professores o serviço é eficaz, mas respondem com alguma hesitação, talvez pela falta de contacto.

Em relação aos alunos adquirem competências no SPO para tomar decisões quanto ao seu futuro, só a professora Isabel respondeu achar que sim, apesar de também ser necessário um acompanhamento em casa. Os restantes professores confessam que não sabem ou que não acompanharam o suficiente para responder. O professor José apesar de também não responder à pergunta acrescenta algo relacionado com a mudança de ideias que os alunos têm durante o secundário:

“(…) Eu vejo às vezes alunos que mudam de opinião muito rapidamente e uns a chegarem ao 12.º ano e de repente mudarem, outros que chegam ao décimo segundo e ainda não decidiram bem [e] vai depender das notas que têm, há um pouco de tudo (...).” – Professor José, Matemática

Quando os alunos já fizeram uma determinada escolha e durante o secundário querem mudar, mas não sabem para onde mudar e não tendo algum tipo de apoio especializado, a decisão torna-se ainda mais difícil. Isto é referido pelos alunos, mas volta a estar presente nas entrevistas dos professores.

Todos os professores entrevistados acham que no geral os professores têm e devem ter um papel ativo na orientação dos alunos. Por se preocuparem com os alunos, tentam ajudá-los desmistificando como são os cursos superiores, as profissões e prestando esclarecimentos. O professor Mário é o mais crítico afirmando que os professores deviam de ter um papel ainda mais ativo e justifica que não têm devido aos problemas com as carreiras dos professores havendo desmotivação, e que influencia negativamente a sua ação. O professor Filipe menciona ainda a influência que estes têm na vida dos alunos, levando a que escolham certos caminhos para o futuro.



“(...) não é difícil de encontrar casos em que muitos alunos acabam por ir para determinada área porque gostavam muito de determinadas aulas de determinadas matérias porque tiveram determinados professores que os motivaram muito para aquelas áreas, portanto nesse sentido sim os professores são referências (...).” – Professor Filipe, Economia

### **3.3.7. Projeto de novo serviço para os alunos do ensino secundário**

Os alunos entrevistados demonstraram-se interessados e receberam bem a proposta de um novo projeto que ajudasse os alunos do ensino secundário. Este novo serviço incluiria tanto aqueles que querem continuar a estudar e ingressar no ensino superior, tendo por isso, que escolher o curso e a faculdade, como também os alunos que não querem continuar a estudar e para começar a trabalhar necessitam de fazer currículos, responder a anúncios e ir a entrevistas de trabalho.

Para além disso, mostraram-se de acordo em relação à necessidade de apoiar os alunos que frequentam o secundário e que têm de tomar decisões em relação ao seu futuro. No que respeita ao tipo de apoio há uma maior discórdia entre os alunos. Para a maioria devia ser algo parecido com o serviço que tiveram no 9.º ano, no entanto um deles, apesar de concordar com este apoio, excluiria os testes psicotécnicos. Alguns alunos também indicam a ajuda que os professores dão, algo que depende muito de cada professor e que nem sempre acontece.

A Ana também fala do apoio familiar, no entanto dado o tempo que os alunos passam na escola, na sua opinião, esta deve ter um papel ativo nestes momentos, e estar mais próxima e atenta. A Leonor por sua vez refere a necessidade de haver alguém que os oiça e que nem todos têm esse apoio em casa. Para estes alunos, tal como afirma Oliveira (2016), este é um dos momentos em que a escola pode assumir “um papel chave no acompanhamento da saída dos estudantes do ensino secundário, contribuindo para esclarecer dúvidas e ajudar a ultrapassar possíveis indefinições sobre qual o melhor percurso a seguir no pós-secundário.” (Oliveira, 2016: 106).

O Nuno e a Rita dão sugestões mais práticas sobre como esse apoio deveria ser. Para a Rita devia de haver uma sessão uma vez por mês para que todos fossem informados, esta é uma preocupação para a maioria dos alunos. O Nuno por sua vez acha que não deveria de ser uma disciplina, mas talvez um sítio na escola a que todos tivessem acesso.

“pronto se eu me tivesse ido informar (...) se calhar sobre o que é que era melhor quais são os exames que eu preciso de fazer quais são os testes físicos e isso tudo seria mais fácil.” – Nuno, 17 anos, CP de Gestão Desportiva

Existem dois aspetos que são comuns a quase todos os alunos, por um lado a preocupação com o acesso e a credibilidade da informação, por outro a preocupação com os colegas. Há atualmente plataformas *online* dirigidas a estes alunos, que são sugeridos pela EURYDICE<sup>27</sup> como complemento à orientação vocacional, mas não se encontram informações atualizadas ou já não estão em funcionamento.

Mesmo quando os alunos entrevistados sabem o que querem e estão certos disso, são muitos os que dão exemplos de colegas que precisam de ajuda, que estão perdidos ou a quem daria jeito frequentar um projeto assim. Por isso, todos afirmam que um projeto assim seria útil se existisse e participariam mesmo estando seguros do que querem.

“(…) que algo o pudesse influenciar de uma forma positiva a continuar a estudar e eu não acho impossível.” – Fernando, 21 anos, CCH de Artes Visuais

“Sim, eu faço muita pesquisa na internet na realidade convém porque eu acho que a escola não nos dá a informação toda que nós necessitamos (...).” – Nuno, 17 anos, CP de Gestão Desportiva

Os alunos também destacam necessidades como a ajuda na escolha das disciplinas optativas, ou que seja explicado o programa de cada uma destas e para as quais atualmente não há uma resposta direta e consistente por parte da escola.

“(…) alguém que também por exemplo pudesse falar connosco individualmente e ajudar-nos a ver que disciplinas é que nós gostaríamos e que também seriam melhores para o nosso caso porque (...) vão ter uma influência sobre por exemplo a preparação que nós vamos ter quando realmente formos para um curso [superior].” – Pedro, 18 anos, CCH de Ciências e Tecnologias

Também destacaram a necessidade de ajuda para a apresentação da Prova de Aptidão Profissional (PAP), o trabalho final que todos os alunos do CP têm de apresentar para concluírem o curso:

“isso seria útil! Bem nós temos a PAP, um curso profissional tem PAP e eu às vezes sou um bocado gago a apresentar e na PAP vão estar diretores (...) por isso, era bastante útil então para os cursos profissionais ou mesmo para os cursos regulares (...) também era mesmo muito, muito útil mesmo.” – Samuel, 19 anos, CP de Gestão Desportiva

---

<sup>27</sup>[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/guidance-and-counselling-lifelong-learning-approach-53\\_pt-pt](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/guidance-and-counselling-lifelong-learning-approach-53_pt-pt)

Outra necessidade sentida está na realização de currículos e a preparação de entrevistas de trabalho.

“acho que sim porque no meu caso eu ainda não fiz currículo e têm algumas coisas que acho que preciso mesmo de ajuda, [para a] entrevista também acho que seria muito preciso se tivesse. (risos)” – Júlia, 19 anos, CP de Apoio Psicossocial

A Leonor e o Francisco falam sobre o abandono escolar que ocorre porque os alunos não encontram aquilo que realmente gostam e em como o projeto poderia ajudar a combatê-lo se esses alunos fossem mais apoiados.

“Acho que sim, às vezes também precisamos de alguém que nos oiça e que nos dê atenção e que nos ajude a tomar essas decisões, (...) mas há muitas pessoas que não têm pai nem mãe que esteja lá para os ajudar e lhes dar um ombro amigo, para lhes dar conselhos, portanto nesse caso acho que sim era preciso haver mais apoio [para] esses alunos.” – Leonor, 19 anos, CP de Apoio Psicossocial

Conclui-se, portanto, que na opinião destes alunos este projeto é uma mais valia no percurso escolar e que permitiria colmatar algumas das necessidades existentes, que neste momento não são asseguradas por nenhum serviço ou profissional.

Quando os alunos se encontram com dúvidas se devem continuar a estudar ou não, todos os professores afirmam que tentam ajudar. Uns professores tentam perceber o porquê dessas dúvidas ou decisão, outros ouvi-los para que eles possam desabafar, e outros incentivam-nos a seguir os seus sonhos e a lutar pelos seus objetivos.

“(...) às vezes eles acham que não querem estudar mais e ou então têm dúvidas nesse sentido (...) mas pelo menos o desabafar é importante, nós sabemos que ter uma pessoa a ouvir-nos e ouvir-nos em voz alta é muito diferente do que pensarmos só com os nossos botões (...).” – Professora Luísa, Biologia

“Sim, eu digo-lhes sempre a idade não interessa, o que interessa é a vossa realização pessoal, portanto lutem por ela, se têm um objetivo de vida e espero sempre que tenham, é lutarem por ele é colocarem o seu objetivo como (...) uma prioridade, uma meta e lutar por ele, isso é fundamental.” – Professora Isabel, Inglês

“claro que sim tento ajudá-los (...), aliás é uma matéria recorrente em todas as minhas disciplinas que os alunos percebem que formação inicial e ao longo da vida é sempre necessária, que é motivo de desenvolvimento não só pessoal como também do próprio país que o nível de tipo de emprego e o nível de remuneração que eles podem vir a auferir depende efetivamente da sua própria formação portanto tento sempre incentivá-los a que independentemente de ir para a universidade ou não, não podem parar com o nível de formação que têm aqui (...).” – Professor Filipe, Economia

“Não, mas eu enquanto professor esclareço-os tento retirar o véu todo para que eles vejam a realidade à frente dos olhos (...)” – Professor Mário, Português

Sobre a necessidade de os alunos do ensino secundário terem algum tipo de acompanhamento os professores mostraram-se renitentes à ideia. Três dos docentes afirmaram que não sabiam se haveria a necessidade de existir este tipo de serviço, no entanto, concordaram que seria uma mais-valia.

Já o professor Filipe e a professora Luísa foram mais recetivos com a ideia, acham que este acompanhamento seria importante para que os alunos tivessem mais informados e também porque o acompanhamento existente apenas ajuda nas escolhas para o secundário e não para além disso.

Esta aparente contradição sobre o tipo de acompanhamento que os alunos precisam, está relacionada com o facto de os professores acharem que os alunos não precisam de um acompanhamento igual aquele que é realizado no 9.º ano pelo SPO, mas algo diferente e que vai de encontro ao que foi apresentado no projeto.

O professor José, tal como os alunos também fizeram, propôs que o projeto preenchesse uma lacuna, que está relacionada com a burocracia que as inscrições nos exames nacionais e na universidade exigem.

Os professores José, Isabel e Luísa concordaram que os alunos iriam querer participar no projeto por serem mais maduros e iriam aproveitar mais essa ajuda, do que aproveitam no 9.º ano. A professora Luísa também acrescentou que por se estar a falar de adolescentes/jovens a orientação é sempre importante, e que como as coisas estão sempre em mudança e há critérios que variam segundo o curso ou a universidade, nem sempre conseguem ajudar os alunos.

O professor Mário focou a importância de que todos os alunos tivessem contacto com questões sobre a entrada no mercado de trabalho, e que houvesse alguém disponível para ajudar os alunos a adquirir essas competências, tal como o projeto prevê.

Houve alguns docentes que deram pistas para a organização do projeto. Por um lado, que fosse uma disciplina para todos os alunos. Por outro concordaram que o 12.º ano é o mais importante pelas decisões que os alunos têm de tomar para o seu futuro, no entanto sugerem que comece mais cedo, no 11.º ano, devido aos exames.

Tal como a psicóloga e alguns professores mencionaram, a burocracia e a questão da constante mudança do funcionamento do ensino superior são complicados para os alunos gerirem, pelo que ao ser explicado no 12.º ano, os alunos estariam mais atualizados e compreenderiam melhor como realmente funciona.

“sim, eu acho que eles têm sempre dúvidas porque para já as coisas estão sempre a mudar, não é? e depois há sempre (...) as questões dos exames e das médias e do preenchimento lá dos papéis e a burocracia (...).” – Dra. Alexandra, Psicóloga

Apesar de afirmar que o projeto seria uma importante ajuda para estes alunos, a psicóloga responsável pelo SPO não contribuiu para com ideias ou sugestões como os restantes entrevistados fizeram.

Em conclusão, a ideia apresentada para um novo projeto de orientação para os alunos do ensino secundário, foi bem-recebida por todos os entrevistados. Com estas entrevistas para além de ter sido confirmada a lacuna existente, foram descobertas outras necessidades que poderiam também ser colmatadas se este projeto entrasse em vigor nas escolas.

## 4. Conclusão

Este trabalho teve como objetivo compreender em que medida o atual serviço de orientação existente nas escolas responde às necessidades dos alunos do ensino secundário. Constatou-se, em termos gerais, que os alunos do ensino secundário têm necessidades de orientação escolar e profissional, às quais o atual serviço não responde.

Quando questionados sobre a função da escola e os aspetos positivos e negativos da mesma, os entrevistados revelaram opiniões muito semelhantes. Afirmaram que a função da escola é transmitir conhecimentos e formar cidadãos. A educação, é para os alunos, um aspeto positivo e negativo simultaneamente, porque respetivamente gostam de aprender, mas não concordam com os métodos utilizados.

O serviço de orientação existente das escolas públicas nacionais, cinge-se ao 9.º ano. Percebeu-se que tende a existir um encaminhamento para os cursos profissionais baseado nos resultados escolares dos alunos, o qual tende a incidir nos alunos com percursos de insucesso no ensino básico. Verificou-se que os cursos profissionais têm diferentes estereótipos associados, em que os alunos acham que são percursos mais fáceis para concluir a escolaridade, os professores, por sua vez, acham que os alunos estão menos preparados e são menos interessados, e por fim, os pais que têm a opinião de que estes tipos de cursos são menos prestigiados. Para além disso, tal como foi referido noutras investigações (Raimundo, 2015: 56), os alunos não estão informados sobre a totalidade de serviços disponíveis no SPO.

Constatou-se também que além de legalmente as equipas do SPO estarem restritas a profissionais de psicologia e serviço social, a psicóloga entrevistada demonstrou resistência à introdução de multidisciplinariedade, justificada com as limitações formativas. No entanto, esta poderia ser uma forma de fazer face às limitações de oferta.

Percebeu-se ainda que metade dos alunos sentiu necessidade de ter ajuda para tomar decisões durante o secundário relativas ao seu futuro, mas todos consideraram que é preciso que a escola dê mais importância a estas decisões. Este facto deve-se à empatia que todos demonstraram pelos colegas que encontraram dificuldades durante o seu percurso e que um melhor acompanhamento poderia mitigar.

Uma das grandes preocupações manifestadas é com o acesso a informação fidedigna sobre o ingresso no ensino superior, os cursos disponíveis, a inscrição nos exames, no

geral com a burocracia associada a esta transição. Como vimos, as ofertas existentes são exteriores à escola e algumas plataformas *online* disponíveis estão desatualizadas, o que impede o acesso a conteúdos fidedignos. No caso dos alunos que querem entrar no mercado de trabalho após o secundário, não existe nenhuma oferta disponível na escola que suporte esta transição.

Com efeito, um dos factos que demonstra as limitações do serviço de orientação é que nenhum dos alunos afirmou que este tivesse sido fundamental para a sua tomada de decisão. Tendo sido importante para a preocupação acima referida, relativa ao acesso a informação e para encontrarem uma área para o secundário. Deste modo, evidencia-se a contradição expressa entre alunos e psicóloga, em relação à aquisição de ferramentas, na medida em que a psicóloga afirma que de facto os alunos adquirem ferramentas importantes ao frequentar este serviço, enquanto que os alunos, como vimos, referem que o SPO teve um papel muito restrito, focando-se em testes psicotécnicos.

As famílias desempenham também um papel importante que como vimos expressa dualidade, porque por um lado apoiam os jovens, mas por outro são identificados pelos profissionais como uma limitação, devido à falta de envolvimento e participação na vida escolar.

Este papel das famílias revelou-se ainda de diferentes maneiras. De uma forma, através da procura de informação, quer seja de forma indireta pelos seus percursos e profissões, quer através da liberdade de escolha que lhes concedem.

Apesar destas dificuldades demonstradas, os profissionais afirmam que os alunos não precisam de ajuda, pois já estão mais preparados para procurarem sozinhos e lidarem com essa transição, porém consideram que todas as iniciativas em prol do esclarecimento e enriquecimento dos jovens são importantes para a sua formação. E ainda, que os professores têm um papel importante na orientação numa tentativa de preencher algumas destas lacunas.

Dessa forma, com a apresentação do projeto de orientação para os alunos do ensino secundário, todos os entrevistados consideraram que seria uma mais-valia e receberam bem a ideia. Enfatizando o papel da escola como um lugar privilegiado junto dos jovens, para os ajudar a definir projetos para o pós-secundário (Oliveira, 2016).

Este projeto tenta fazer face a uma transformação da perspectiva de orientação, que em vez de atuar apenas num determinado momento e contexto, passa para uma orientação ao longo da vida, com incidência nas transições (EURYDICE, 2018; Dionísio, 2009).

Nesta proposta seriam incluídas funções como: esclarecimentos em relação aos cursos e universidades, áreas científicas, dar a conhecer os dias abertos e academias, assim como explicar o funcionamento do ingresso no ensino superior e critérios específicos, no caso de quem quer prosseguir com os estudos. No caso de quem quer começar a trabalhar seriam incluídas funções como: preparação para entrevistas, realização de currículo e incentivos à procura ativa de trabalho. Para ambos, seria interessante dar a conhecer formações complementares que pudessem abrir o leque de opções profissionais.

Foram também sugeridas pelos entrevistados funções como: a preparação da PAP no caso dos cursos profissionais, escolha das disciplinas optativas no caso dos cursos científico-humanístico e inscrição para os exames nacionais. Outra chamada de atenção realizada pelos alunos é que o projeto poderá ser uma forma de combate ao abandono escolar precoce.

É preciso ter consciência de que há fatores limitadores da ação. Em concreto nesta proposta salienta-se a dificuldade de implementação, nomeadamente ao nível dos profissionais, por exemplo, quando estes são mais conservadores e menos recetivos à mudança. Outro fator condicionante pode estar no próprio Estado, na sua ação lenta e burocrática e na falta de recursos e vontade política.

Desta forma, seria interessante realizar uma experiência piloto em que se pudesse implementar o projeto por um ano letivo, através de um gabinete numa escola secundária. Este gabinete estaria aberto a todos os alunos durante o período de aulas e seriam ainda realizadas dinamizações sobre o gabinete de forma a que os alunos tivessem conhecimento do projeto e pudessem retirar o máximo de partido deste. Para além disso, este projeto também seria avaliado pelos alunos que o frequentariam de forma a poder melhorar o serviço prestado aos alunos.

Refere-se ainda as limitações inerentes à execução desta dissertação de mestrado. Por um lado, o tempo e os recursos disponíveis, por outro, o método escolhido acabando por afetar e influenciar os resultados obtidos. Também poderiam ter sido incluídas as perspectivas dos pais ou encarregados de educação, pois representam uma dimensão importante na vida dos jovens.



Sugerem-se ainda algumas dicas para aprofundamento do tema, como o alargamento do número de casos estudados, através de mais entrevistas a profissionais da área e a jovens que já tenham feito esta transição (quer tenham continuado para o ensino superior, quer tenham começado a trabalhar logo após o secundário), como forma de obter experiências diferentes e realizar comparações entre escolas.

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento, é, por isso, que esta é um dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável e um dos indicadores do Desenvolvimento Humano. Que ao capacitar os jovens, está a contribuir-se para atingir estes objetivos mundiais, facilitando as transições e ajustando os projetos de vida de forma consciente.

Por todas estas razões que vimos, é essencial que seja dada a atenção devida a estes jovens numa altura crucial para a sua vida, potenciando as suas capacidades e permitindo que tenham todas as ferramentas disponíveis para que possam desenhar o seu futuro. Os jovens de hoje, serão os adultos de amanhã, cidadãos do mundo que têm que ser preparados para as sociedades atuais e em permanente mudança.

## Bibliografia

- Abrantes, P., 2013. “Os caminhos sinuosos da escolarização.” In A. M. e F. D. Diogo, ed. *Desigualdades no sistema educativo: Percursos, transições e contextos*. Lisboa: Mundos Sociais, pp. 21–32.
- Abrantes, P., 2009. “Perder-se e encontrar-se à entrada da Escola: Transições e desigualdades na educação básica.” *Sociologia, Problemas e Práticas*, 60, pp.33–52.
- Abrantes, P. & Sebastião, J., 2010. “Portões que se abrem e que se fecham. Processos de inclusão e de segregação nas escolas públicas portuguesas.” In A. Dornelas et al., eds. *Portugal Invisível*. Lisboa: Editora Mundos Sociais, pp. 75–93.
- Almeida, J.F. et al., 1994. *Introdução à Sociologia*, Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves, N., 2008. *Juventude e Inserção Profissional*, Lisboa: Educa | Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Amaro, R.R., 2003. “Desenvolvimento - um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à prática e da prática à teoria.” *Cadernos de Estudos Africanos*, (4), pp.35–70.
- Andrade, A.B. & Ribeiro, A.M., 2015. “Itinerários formativos. Possibilidades e limites no ensino secundário.” In M. M. Vieira, ed. *O Futuro em Aberto*. Lisboa: Mundos Sociais, pp. 17–40.
- Andrade, J.M. de, Meira, G.R. de J.M. & Vasconcelos, Z.B. de, 2002. “O processo de orientação vocacional frente ao século XXI: perspectivas e desafios.” *Psicologia: Ciência e Profissão*, 22(3).
- ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, 2018. Ensino Profissional - Projetar o Futuro. Available at: <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx> [Accessed June 19, 2018].
- Assembleia da República Portuguesa, 1991. Decreto de Lei no 190/191 de 17 de Maio do Ministério da Educação. , pp.2665–2668. Available at: [www.dre.pt](http://www.dre.pt).
- Ávila, P., 2008. *A Literacia dos Adultos. Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*, Lisboa: Celta Editora.
- Bardin, L., 2014. *Análise de Conteúdo*, Lisboa: EDIÇÕES 70, Lda.

- Barros, R., 2011. *Genealogia dos conceitos em educação de adultos: da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida: Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*, Lisboa: Chiado Editora.
- Cabaço, L., Brás, H. & Motta, G., 2017. *Relatório nacional sobre a implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável PORTUGAL*, Available at: [https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/15771Portugal2017\\_PT.pdf](https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/15771Portugal2017_PT.pdf).
- Caleiro, A., 2010. “Educação e Desenvolvimento: que tipo de relação existe?” *Universidade de Évora*, pp.135–159. Available at: [http://www.ela.uevora.pt/download/ELA\\_ensino\\_investigacao\\_cooperacao\\_04.pdf](http://www.ela.uevora.pt/download/ELA_ensino_investigacao_cooperacao_04.pdf).
- Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, 2014. *Documento de Posição de Portugal sobre a Agenda pós 2015*, Lisboa.
- Canário, R., 2005. *O que é a Escola? : um olhar sociológico*, Porto: Porto Editora.
- Czech, K., 2015. Official development aid as the contribution of the European Union to achieving sustainable development illustrated by the case of the Millennium Development Goals. In J. Vopava et al., eds. *Proceedings of MAC-EMM 2015 in Prague - International Conference*. Praga: MAC Prague consultinh Ltd., pp. 42–51.
- Dionísio, B., 2009. *A orientação no plural - Promessas e limites do serviço público de orientação escolar*. Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências Sociais e Humana.
- Dionísio, B., 2015. “O que os orientadores fazem com os alunos? O trabalho de preparação das competências para uma carreira de escolhas.” In M. M. Vieira, ed. *O Futuro em Aberto*. Lisboa: Mundos Sociais, pp. 129–154.
- Direção-Geral da Educação, Percursos Curriculares Alternativos. Available at: <http://www.dge.mec.pt/percursos-curriculares-alternativos> [Accessed September 11, 2018].
- Direção Geral da Educação, 2017. “Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória.” *Direção Geral da Educação*. Available at: [http://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_Imagens/perfil\\_do\\_aluno.pdf](http://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf).
- EURYDICE, 2009. *A Orientação Profissional no Ensino Básico*, Lisboa.

- EURYDICE, 2018. Orientação e Aconselhamento numa perspectiva de Aprendizagem ao Longo da Vida. Available at: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/guidance-and-counselling-lifelong-learning-approach-53\\_pt-pt](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/guidance-and-counselling-lifelong-learning-approach-53_pt-pt) [Accessed June 4, 2018].
- Gil Calvo, E., 2011. “A roda da fortuna: viagem à temporalidade juvenil.” In M. J. Pais, R. Bendit, & V. S. (Orgs) Ferreira, eds. *Jovens e Rumos*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, pp. 39–57.
- Gomes, S.C.M., 2013. *Futuros convergentes? Processos, dinâmicas e perfis de construção das orientações escolares e profissionais de jovens descendentes de imigrantes em Portugal*. Available at: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/8783>.
- Guerra, I., 2006. *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo - Sentidos e formas de uso* 1.<sup>a</sup> edição., Príncipe Editora, Lda., Estoril.
- Guerreiro, M. das D., Abrantes, P. & Pereira, I., 2007. “Transições na juventude: percursos e descontinuidades.” In M. das D. Guerreiro, A. Torres, & L. (Org. . Capucha, eds. *Portugal no Contexto Europeu, vol. III - Quotidiano e Qualidade de Vida*. Lisboa: Celta Editora, pp. 239–262.
- Oliveira, A.P.S. de, 2016. “Percursos escolares e expectativas sociais à saída do secundário.” In T. Seabra & P. Abrantes, eds. *Incursões na Sociedade Educativa*. Lisboa: Editora Mundos Sociais, pp. 95–111.
- Pais, J.M., 1990. “A construção sociológica da juventude — alguns contributos.” *Análise Social*, XXV (105-1), pp.139–165.
- Pais, J.M., 2001. *Ganchos, Tachos e Biscates - Jovens, Trabalho e Futuro*, Porto: AMBAR.
- Ponte, C., 2015. “Jovens e escolhas vocacionais. O futuro em aberto nos magazines informativos portugueses (2000-2007).” In *O Futuro em Aberto*. Lisboa: Mundos Sociais, pp. 63–93.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. Van, 1992. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva - Publicações, Lda.

- Raimundo, A., 2015. “Da orientação profissional à orientação vocacional. Diferentes concepções no ensino secundário português.” In M. M. Vieira, ed. *O Futuro em Aberto*. Lisboa: Mundos Sociais, pp. 41–60.
- Resende, J. & Caetano, P., 2015. “A arte de fazer a medida. O julgamento dos professores em contexto de avaliação.” In *O Futuro em Aberto*. Lisboa: Mundos Sociais, pp. 95–127.
- UNDP, 1990. *Human Development Report*, New York.
- UNDP, 2016. *Human Development Report 2016*, Available at: [http://hdr.undp.org/sites/default/files/2016\\_human\\_development\\_report.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/2016_human_development_report.pdf).
- United Nations, 17 Goals to Transform Our World. Available at: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/> [Accessed December 15, 2017a].
- United Nations, 4: Ensure inclusive and quality education for all and promote lifelong learning. Available at: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/> [Accessed June 4, 2018b].
- United Nations, 1987. *Our Common Future*,
- Velho, G., 1994. *Projecto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Vieira, M.M., Dionísio, B. & Pappamikail, L., 2018. “Shaping Possible Futures in Portugal: Career Guidance in Schools Between Authenticity and Social Justice.” In T. Hooley, S. Ronald G., & T. Rie, eds. *Career Guidance for Social Justice - Contesting NeoLiberalism*. Nova Iorque: Routledge, pp. 241–253.
- Vieira, M.M., Pappámikail, L. & Nunes, C., 2015. “Percursos plurais e modalidades de sucesso. Tempos institucionais e tempos biográficos.” In M. M. Vieira, ed. *O Futuro em Aberto*. Lisboa: Mundos Sociais, pp. 177–198.

## **Anexos**

### **Anexo A – Guião de entrevista dos alunos do 12.º ano**

#### Perfil e percurso escolar

Gostas da escola? Como é que achas que és como aluno? E gostas de estudar?

Qual é a disciplina que gostas mais e que gostas menos? Porquê?

Qual é a tua média do 12º ano?

Alguma vez chumbaste? Se sim, quantas vezes? E porquê?

Para que achas que serve a escola?

Que aspetos positivos e negativos encontras na escola?

Achas que estudar é útil para o teu futuro?

Até onde gostarias de estudar? E até onde achas que vais conseguir? E porquê?

Pensas vir a realizar alguma formação no futuro ou mesmo voltar a estudar?

#### Escolha da área no secundário

Qual foi a área que escolheste seguir no ensino secundário? Porquê?

Estás na primeira área que escolheste ou trocaste? Porquê?

O quê que te fez escolher este tipo de curso?

Gostaste de ter estudado nesta área?

Que profissão gostarias de ter? E porquê?

Achas que vais conseguir? Porquê?

#### Experiência e opinião sobre o SPO

No início do 9ºano, já tinhas uma ideia do que querias seguir? O quê que te influenciou mais?

Os teus pais ajudaram-te na escolha do curso? Apoiaram a tua decisão?

Antes de escolheres, pesquisaste sobre as áreas disponíveis no ensino secundário?

Sabes o que é o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) e para quê serve?

Frequentaste o SPO no 9ºano?

Se não, porquê? Procuraste outras ajudas? Pediste ajuda a alguém? Como é que decidiste?

Se sim, dentro ou fora da escola?

Achas que o SPO serviu apenas para te ajudar a escolher uma área ou ajudou em mais coisas?

Achas que aprendeste alguma coisa no SPO que te ajudou ou vai ajudar no futuro?

O que gostaste mais? E menos nas sessões?

Concordaste com os resultados que te deram? Se não, porquê?

Seguiste a área que te foi recomendado para o ensino secundário?

Frequentar o SPO fez-te sentir bem? Achas que te ajudou com as tuas dúvidas?

Achas que o SPO foi útil para quê? Se não, porquê?

### Durante o secundário

Sentiste que precisavas de ajuda para tomar decisões durante o secundário?

Durante o secundário procuraste ajuda da psicóloga da escola? Ou outra? Como foi ou porquê?

Achas que devia haver uma maior preocupação com as decisões que os alunos têm de tomar durante o secundário?

Que tipo de apoio achas que devia haver?

Se houvesse um programa direcionado aos alunos do secundário, em que se fizesse o acompanhamento dos alunos que tivessem dúvidas ou que precisem de ajuda, não só para alunos que quisessem continuar a estudar como também para alunos que não querem continuar.

Achas que seria útil? Irias quer participar? Porquê?

**Anexo B** – Grelha de análise das entrevistas dos alunos do 12.º ano

<b>Categorias de análise</b>	<b>Subcategorias de análise</b>	<b>Novas subcategorias de análise</b>
<b>Percursos escolares</b>	Autoavaliação do percurso (Percurso de (in)sucesso; média; gosto pelo estudo) Preferências disciplinares Área seguida no ensino secundário Escolha o curso Primeira escolha ou mudou	Planos ao terminarem o 12º ano (1) Algumas marcas pelos anos em que chumbaram
<b>Perspetivas de ALV</b>	Utilidade de estudar para o futuro Aspirações quanto ao nível de escolaridade Realização de formações no futuro ou voltar a estudar	X
<b>Opinião sobre a escola</b>	Gosto pela escola Função da escola Apreciação dos aspetos positivos e negativos	X
<b>Apoio Familiar (pais)</b>	Ajuda na busca de informação Apoio na tomada de decisão	X
<b>Perspetivas profissionais</b>	Aspirações profissionais	Planos ao terminarem o 12º ano (2)
<b>Experiência no SPO</b>	Frequentou Além da orientação Como orientador para o futuro Opinião sobre as sessões Concordou e seguiu as recomendações Utilidade do serviço	Não associarem o SPO (nome/Serviço) ao que fizeram no 9ºano
	Não frequentou Razões Tomada de decisão	
<b>Dúvidas durante o secundário</b>	Procura de ajuda da psicóloga Necessitou de ajuda para tomar decisões Preocupação com as decisões dos alunos	Preocupação com colegas e amigos que não sabem o que querem – Empatia (1)
<b>Opinião sobre o projeto</b>	Opinião sobre que ajuda seria necessária Utilidade Participação Pertinência	Preocupação com colegas e amigos que não sabem o que querem - Empatia (2) Outras lacunas sentidas pelos alunos que o projeto podia colmatar



## **Anexo C – Guião das entrevistas dos professores da Escola Secundária**

### Percurso profissional

Há quanto tempo leciona?

Há quanto tempo está neste agrupamento?

Quantas disciplinas leciona? Leciona as mesmas disciplinas no CCH e nos CTP?

Qual é a função da escola? E qual deveria ser?

### Diferenças entre CCH e CTP

Há quanto tempo dá aulas tanto a científicos-humanísticos como a profissionais?

Quantas turmas tem de cada um?

A qual dos cursos prefere lecionar? E porquê?

Quais são as maiores diferenças que sente ao dar aulas nestes dois tipos de curso? E entre os alunos?

Na sua relação com os alunos o que acha das expectativas deles quanto ao curso CCH/CTP? E ao futuro?

### Opinião sobre o SPO

Conhece o Serviço de Psicologia e Orientação disponível na escola? O que acha deste?

Acha que a intervenção do SPO é eficaz? Porquê?

Na sua opinião os alunos adquirem as competências necessárias no SPO para voltar a tomar decisões quanto ao seu futuro?

Acha que os professores têm um papel ativo na orientação dos alunos? Porquê?

Se não, acha que deviam ter? Porquê?

### Para o ensino secundário

Quando percebe que há alunos com dúvidas sobre se devem continuar a estudar ou o que devem estudar na universidade, tenta ajudá-los ou aconselhá-los? Se sim, como? Se não, porquê?

Acha que os alunos do ensino secundário também deviam ter um acompanhamento como aquele que existe para o 9ºano?

Se houvesse um programa direcionado aos alunos do secundário, em que se fizesse o acompanhamento dos alunos que tivessem dúvidas ou que precisem de ajuda, não só para alunos que quisessem continuar a estudar como também para alunos que não querem continuar. Na sua opinião, acha que seria útil? E acha que os alunos iriam querer participar? Porquê?

**Anexo D** – Grelha de análise das entrevistas dos professores da Escola Secundária

<b>Categorias de análise</b>	<b>Subcategorias de análise</b>	<b>Novas subcategorias de análise</b>
<b>Percurso profissional</b>	Carreira (anos, tempo no agrupamento, disciplinas lecionadas, aulas CCH e CP)	X
<b>Perspetiva sobre a escola</b>	Sobreposição entre a função atual da escola e a desejada	X
<b>Diferenças entre CCH e CP</b>	Alunos (comportamentos, motivação e expectativas) Motivação pessoal (relacionada com a formação)	Participação familiar na educação do aluno
<b>Opinião sobre o serviço de psicologia e orientação</b>	Recursos, eficácia, abordagem (método)	Desconhecimento do serviço
		Preconceito para com os profissionais de psicologia
		Separação dos serviços de psicologia e orientação
<b>Intervenção do professor na orientação</b>	Papel ativo ou não na orientação dos alunos E se o pratica	Intervenção involuntária do professor
<b>Opinião sobre o projeto</b>	Deverá haver um acompanhamento para os alunos do secundário Utilidade e pertinência do projeto Participação dos alunos	Obstáculos ao projeto
		Carácter inovador do projeto

## **Anexo E – Guião de entrevista da psicóloga do Agrupamento de Escolas**

### Percurso profissional

Como foi o seu percurso até chegar aqui, a este agrupamento onde se encontra agora?

Há quanto tempo é psicóloga na escola?

Teve experiência noutras escolas antes de vir trabalhar para esta?

Qual é a função da escola? E qual deveria ser?

Como definiria o serviço de orientação prestado aos alunos? E quais os objetivos deste?

Este serviço tem uma grande incidência sobre o 9ºano, na altura da escolha de uma área para o ensino secundário. Acharia benéfico alargar o serviço a outros anos?

### Funcionamento do Serviço

Em média quantos alunos são acompanhados pelo SPO no agrupamento por ano letivo em orientação vocacional?

Quais são os pontos mais importantes que trabalha nas sessões de SPO?

Como é realizado a apresentação do SPO aos alunos? E a participação dos alunos é voluntária?

Como é que estas sessões são preparadas?

As sessões são maioritariamente em grupo ou individuais? E porquê?

Os alunos colaboram nas sessões? Demonstram-se disponíveis, interessados?

Acha que os alunos ficam com mais ferramentas disponíveis para as decisões futuras ao participar no SPO?

Quais são as maiores limitações ao trabalho de orientação relativamente aos recursos? E no quotidiano, ao aconselhar os alunos?

Na sua opinião, só os psicólogos devem realizar este trabalho? Porquê?

Acha que era possível haver equipas multidisciplinares nesta área?

### Iniciativas para os alunos do ensino secundário

Tem ideia de quantos alunos seguem para as áreas recomendadas no 9ºano?

Especificamente em relação ao ensino secundário não está previsto que haja um acompanhamento como no 9ºano. O que achas disto?

Que iniciativas há para os alunos do secundário? (Ex. faculdades que vão à escola; Futuralia). É realizada no agrupamento alguma atividade dirigida a estes alunos?

Os alunos que já orientou voltam a procurá-la? Por que razões?

Se houvesse um programa direcionado aos alunos do secundário, em que se fizesse o acompanhamento dos alunos que tivessem dúvidas ou que precisem de ajuda, não só para alunos que quisessem continuar a estudar como também para alunos que não querem continuar. Na sua opinião, acha que seria útil? E acha que os alunos iriam querer participar? Porquê?

**Anexo F – Grelha de análise da entrevista da psicóloga do Agrupamento de Escolas**

<b>Categorias de análise</b>	<b>Subcategorias de análise</b>	<b>Novas subcategorias de análise</b>
<b>Percurso profissional</b>	Carreira (anos, tempo no agrupamento, outras escolas)	X
<b>Perspetiva sobre a escola</b>	Sobreposição entre a função atual da escola e a desejada	X
<b>Profissionais do serviço</b>	Introdução de multidisciplinidade	X
<b>Foco do Serviço de Orientação</b>	Definição e objetivos do serviço Incidência no 9º ano	Participação familiar na educação do aluno
<b>Funcionamento do Serviço de Orientação</b>	Média de alunos em orientação Funcionamento (apresentação, preparação e realização das sessões) Disponibilidade e participação dos alunos Se seguem as recomendações ou não Limitações (recursos)	Participação familiar na educação do aluno, como uma limitação
<b>Iniciativas para os alunos do secundário</b>	Atividades dirigidas aos alunos do secundário (feiras; sessões de esclarecimentos de universidades)	X
<b>Opinião sobre o projeto</b>	Alunos já acompanhados voltam a procurá-la Deverá haver um acompanhamento para os alunos do secundário Utilidade e pertinência do projeto Participação dos alunos	X