

Projectos de Vida ou Vidas em Projectos
Uma perspectiva sócio - territorial

Orientadoras

Professora Doutora Ana Maria Rodrigues Monteiro de Sousa
Professora Doutora Fátima Loureiro de Matos

**Dissertação apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto com
vista à obtenção do grau de Mestre em Riscos, Cidades e Ordenamento do
Território**

Ângela Amélia Ferreira Andrade

Setembro de 2010

À Marta e à Rita

Resumo

O presente trabalho procura compreender o contributo de cada contexto onde o jovem está inserido para a construção do seu Projecto de Vida Individual. Os estudos mais recentes argumentam que esta construção resulta da conjugação e interdependência de vários factores, como o contexto familiar, o contexto social, o contexto ambiental e o contexto escolar.

Este trabalho teve como base um estudo de caso realizado na Escola Secundária de Ermesinde abrangendo os alunos do 9º ano de escolaridade num total de 291 alunos, sendo 253 do ensino regular e 38 dos cursos de educação e formação de nível 2 (CEFs). Realizamos dois inquéritos, o primeiro com uma questão aberta – *Define o teu Projecto de Vida* - procedendo-se a uma análise de conteúdo para categorizar e compreender a relevância da informação recolhida, e o segundo com questões fechadas para permitir a caracterização do inquirido e da sua família, dos níveis de conforto da sua habitação, dos seus hábitos do quotidiano, das suas escolhas face à ocupação dos tempos livres e a importância atribuída às mesmas.

Os resultados obtidos confirmam a multiplicidade de factores que exercem influência na definição elaborada pelos jovens do seu Projecto de Vida. No entanto destaca-se a família como o factor determinante e de referência, quer ao nível das suas expectativas ocupacionais, quer ao nível das suas aspirações sociais e afectivas, muito mais do que a influência dos pares ou do contexto ambiental.

Palavras-chave: Projecto de Vida, família, escola, educação, ambiente, adolescente

Abstract

This work tries to understand the contribution of each context where the youngster is inserted for the construction of his individual live Project. The most recent studies argue that this construction is the result of the union and interference of several factors, such as family, social, environmental and school context.

This work was based on a study made in Escola Secundária de Ermesinde and it involved students from 9th level in a total of 291 students. 253 students were from regular schooling while 38 were from vocational courses of level two (CEFs).

We did two questionnaires; the first had an open question – *Define your life project* – which was then analysed according to the context, giving us the possibility to understand the importance of the information collected. The second questionnaire had close questions which allowed us to study the respondent, his family, the degree of comfort he has at home, his daily routine, his choices concerning free time activities and the importance he gives to them.

The results obtained reassure the multiplicity of factors that influence the youngsters when they are deciding their live projects. However, it seems family is more important in determining the youngsters' choices concerning free time activities, his social and affective aspirations than the influence of their peers or environmental contexts.

Key words: Life Project, family, school, education, environment, adolescence

Índice geral

Introdução	9
PARTE I - ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL	17
1. Definição de Projecto de Vida	18
2. Condicionantes do Projecto de Vida - Contextos	26
2.1 Contexto Familiar	27
2.2 Contexto Ambiental	38
2.3 Contexto Social	50
2.4 Contexto Escolar	55
PARTE II- ESTUDO DE CASO	64
1. Nota metodológica.....	65
2. Caracterização geográfica do concelho de Valongo	73
3. Análise e discussão dos dados	89
3.1. Caracterização da amostra.....	89
3.2 Características da habitação	97
3.3 Hábitos do quotidiano	100
3.3.1 Deslocações e utilização dos espaços Verdes/Lazer/Cultura	100
3.3.2 Ocupação dos tempos livres e lazer	106
3.4 O Projecto de Vida Individual.....	111
Considerações finais	124
Bibliografia	130
ANEXOS	140

Índice de figuras

Figura 1 – Enquadramento do Projecto de Vida.....	10
Figura 2 – Os quatro pilares fundamentais da educação.	14
Figura 3 - Etapas de desenvolvimento do trabalho.....	15
Figura 4 – Articulação dos Projectos.....	22
Figura 5 - Visão sistémica da família	31
Figura 6 – Modelo Ecológico de desenvolvimento humano	37
Figura 7 - Domínios de formação do aluno (adaptado de FILHO, 2008, p. 43)	60
Figura 8 - Localização dos espaços Verdes/Lazer/Cultura.....	69
Figura 9 - Localização da área em estudo.....	73
Figura 10 – Freguesias do Concelho de Valongo	74
Figura 11 - Hipsometria e Declives	75
Figura 12 - Edificado, área florestal e área agrícola	76
Figura 13 - Densidade populacional do concelho de Valongo e gráfico da população residente nas freguesias do concelho de Valongo	79
Figura 14 - Taxa de variação da população residente (1991-2001) do concelho de Valongo.....	80
Figura 15 – População empregada por profissões, em 2001	82
Figura 16 – Proporção de Profissionais mais valorizados, em 2001	83
Figura 17 – Eixos viários e ferroviários das freguesias, do concelho de Valongo e concelhos envolventes	85
Figura 18 – Densidade do Parque Habitacional por freguesias, em 2001	87
Figura 19 – Regime de propriedade dos alojamentos clássicos, em 2001.....	88
Figura 20 – Idade e sexo da amostra.....	89
Figura 21 – Número de retenções	90
Figura 22 – Georeferênciação dos alunos do 9ºano de escolaridade	90
Figura 23 – Freguesias de residência dos alunos do 9ºano de escolaridade	91
Figura 24 – Estrutura e composição do agregado familiar	92
Figura 25 – Dimensão do agregado familiar	92

Figura 26 – Habilitações e rendimento do agregado familiar.....	93
Figura 27 – Habilitações académicas da população das freguesias do concelho de Valongo.....	94
Figura 28 – Profissão do Pai	95
Figura 29 – Profissão da Mãe	95
Figura 30 – Doenças dos alunos e agregado familiar	96
Figura 31 – Tipologia da habitação e regime de propriedade.....	97
Figura 32 – Número de quartos das habitações	98
Figura 33 – Luminosidade e aquecimento da habitação	98
Figura 34 – Sistema de esgotos e água canalizada	99
Figura 35 – Meio de transporte casa - escola (Verão/Inverno).....	100
Figura 36 – Tempo gasto no percurso casa – escola.....	101
Figura 37 – Espaços Verdes/lazer/culturais – muito importantes.....	103
Figura 38 – Espaços Verdes/lazer/culturais – importantes	103
Figura 39 – Utilização dos espaços Verdes/lazer/culturais (fim de semana)	104
Figura 40 – Utilização dos espaços Verdes/lazer/culturais (semana).....	104
Figura 41 – Utilização dos espaços Verdes/lazer/culturais (Primavera/Verão).....	105
Figura 42 – Utilização dos espaços Verdes/lazer/culturais (Outono/Inverno)	105
Figura 43 – Categorização da ocupação dos tempos livres – actividades orientadas...	107
Figura 44 – Actividades não orientadas – muito importantes	110
Figura 45 – Actividades não orientadas – nada importantes	111
Figura 46 – Dimensões e (in) definição do Projecto de Vida.....	113
Figura 47 – Elementos referidos no Projecto de Vida	114
Figura 48 – Habilitações referidas no Projecto de Vida	114
Figura 49 – Tipo de rendimentos referidos no Projecto de Vida.....	115
Figura 50 – Estrutura da família referida no Projecto de Vida.....	115
Figura 51 e 52 –Rendimentos familiares baixos / definição de Projecto de Vida.....	116
Figura 53 e 54 – Habilitações familiares / definição de Projecto de Vida.....	118
Figura 55 – Habilitações familiares / definição de Projecto de Vida	119
Figura 56 e 57 – Habilitações familiares / dimensão de Projecto de Vida	120
Figura 58 – Habilitações familiares / dimensão de Projecto de Vida.....	121

Índice de tabelas

Quadro I - Variáveis referentes a cada contexto.....	11
Quadro II – Linhas de investigação.	36
Quadro III - Evolução da População Residente no Concelho de Valongo, AMP, Norte e Portugal (1981-2001).....	77
Quadro IV - Evolução da População Residente no Concelho de Valongo, por Freguesia (1970-2001)	78
Quadro V - População residente por grupo etário, nas diferentes freguesias	81
Quadro VI - População residente por nível de ensino, em 2001, por freguesias (valores absolutos).....	81
Quadro VII - Famílias, Alojamentos e Edifícios por freguesias em 2001.....	88
Quadro IX – Definição e dimensões do Projecto de Vida dos alunos do 9ºano de escolaridade	112
Quadro IX - Citações do Projecto de Vida	141
Quadro X - Dimensões específicas do projecto de vida / Estrutura familiar.....	143
Quadro XI - Dimensões específicas do projecto de vida / (In)definição do projecto...	143
Quadro XII - Tipo profissão ou área científica / (In)definição do projecto.....	143
Quadro XIII - Dados do 2º Inquérito	149

Não posso deixar de afirmar que o futuro de cada um resulta do que foi capaz de obter da sua família e do resultado da sua educação. Se não podemos ter filhos do silêncio, não podemos ter alunos do vazio.

SAMPAIO, 2000, p. 246

Introdução

O presente trabalho tem como principal propósito compreender de que forma cada adolescente faz as suas escolhas relativas ao seu Projecto de Vida.

A nossa escolha teve como base as investigações mais recentes que apontam que a continuidade e o investimento feito nos estudos, bem como na sua vida pessoal, por parte dos jovens, não resultarem de uma única causa, mas precisamente da conjugação e interdependência de vários factores. Tal como refere GONÇALVES (1997, p.4), ao citar GROTEVANT (1988) e YOUNG (1983) os factores (...) *emergem nas dinâmicas relacionais entre o sujeito em desenvolvimento e os contextos de vida, em constante mutação, que partilha.*”

Também pesou o facto de, em termos profissionais, sermos confrontados com a seguinte realidade: é no final do 9ºano de escolaridade que os jovens têm de optar por prosseguirem os seus estudos ou não, bem como a área de estudos a escolher e o tipo de curso a seguir.

Para nós, professores, é um dos momentos mais significativos e também dos mais angustiantes na vida de um jovem, dado que o desconhecimento ou conhecimento deficiente das implicações de tal escolha para o seu futuro, as lacunas de informação/formação sobre os cursos que existem, dos seus planos de estudo e das oportunidades que cada um pode potenciar conjugado com a falta de autoconhecimento sobre “*quem sou*” e “*o que quero para mim*”, podem suscitar situações complexas e difíceis.

Por um lado, temos alguns jovens que mudam de curso e de área de estudos, numa tentativa clara de “*acertar*” ou de melhorar o seu desempenho, por outro, parte deles após várias tentativas sem êxito e frustrantes, vão engrossar os montantes de abandono e o insucesso escolar. Paralelamente, somos confrontados também com as suas escolhas a nível afectivo, dado que é nesta fase de desenvolvimento que surgem as primeiras relações românticas. Estas relações podem resultar em momentos de conflito

e tristeza como em momentos agradáveis e de sucesso, para os quais também é necessário aprender a gerir.

Assim sendo, pretendemos analisar em que medida intervêm cada um dos contextos de vida - familiar, social e ambiental - na definição e nas decisões tomadas face aos caminhos a delinear, bem como, enquanto palco de socialização e de aprendizagem de múltiplos saberes, qual a intervenção da Escola neste domínio.

Vamos tentar entender de que forma os adolescentes constroem a sua identidade, contextualizando nas relações que estabelecem com a família, com o grupo de amigos, com o ambiente físico que os rodeia, com a comunidade de pertença e com a escola, de acordo com o seguinte esquema (figura 1):

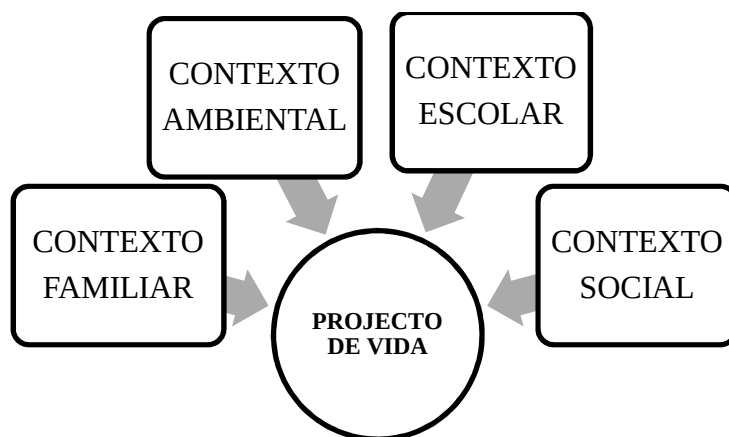


Figura 1 – Enquadramento do Projecto de Vida

Foi neste enquadramento que surgiu a questão – chave do presente trabalho:

“ De que forma as condições familiares, sociais, ambientais e escolares alimentam o Projecto de Vida dos alunos de 9º de escolaridade? “. A questão – chave conduziu – nos à definição de objectivos e à selecção de variáveis que nos permitissem perceber, mais concretamente, a influência de cada um dos contextos referidos anteriormente. Os objectivos específicos definidos foram:

- Compreender o contributo da posição socioeconómica e cultural das famílias dos alunos para o seu projecto de vida;

- Analisar o impacto da estrutura e dimensão familiar no projecto de vida dos alunos;
- Inferir a relevância do trabalho realizado na escola, em área de projecto, para proporcionar momentos de reflexão/questionamento aos alunos, sobre o seu projecto de vida;
- Apreender as influências do território onde o aluno vive no seu projecto de vida.
- Relacionar as ocupações de tempos livres dos jovens com as suas possíveis escolhas;

As variáveis a analisar para cada contexto estão elencadas no quadro I.

CONTEXTO	ELEMENTOS
Familiar	• Estrutura • Dimensão do agregado familiar • Idades • Patologias • Ocupações de tempos livres/Actividades orientadas e não - orientadas
Ambiental	• Habitação (tipologia; local; regime de propriedade; condições de luminosidade, aquecimento, saneamento básico/água canalizada/electricidade) • Acessibilidade aos espaços de lazer cobertos e ao ar livre • Ritmo e frequência de utilização dos Espaços Verdes/Lazer/Culturais (Verão/Inverno, semana e fim – de - semana) • Proximidade à escola/Modos de locomoção
Social	• Comunidade social de pertença • Habilitações familiares • Profissões familiares • Rendimentos familiares
Escolar	• Relatório de Área de Projecto /Projecto Educativo da ESE • Serviços de Psicologia e Orientação da ESE

Quadro I - Variáveis referentes a cada contexto

Assim sendo, gostaríamos de saber, face ao que o adolescente se propõe ‘fazer’ qual o peso de cada um dos contextos, que definimos como, respectivamente:

a) Contexto familiar: ‘espaço’ de vida mais significativo em que o ser humano se desenvolve. É o espaço emocional essencial, fonte das suas raízes e padrões de comportamento. Como referem PRATTA e SANTOS (2007, p. 254) “ (...) *apesar das transformações significativas vivenciadas pela família nas últimas décadas do século XX e início do XXI, o homem continua depositando nessa instituição a base de sua segurança e bem-estar, o que por si só é um indicador da valorização da família como contexto de desenvolvimento humano*”. Também GONÇALVES (1997, p.5), citando WHISTON & KELLER (2004) reconhece a influência da família “ *no processo de configuração dos projectos vocacionais das gerações mais jovens, nomeadamente na escolha de uma formação e de uma profissão.*”

b) Contexto ambiental: território onde o adolescente se insere, se movimenta e interage. A maioria da população mundial vive num ambiente urbano como destaca MATOS (2001, p. 175) “ (...) *cada vez mais concentrada nas grandes cidades e nas suas áreas metropolitanas.*”. Assim sendo, tem todo o sentido analisar algumas das características que compõem o ambiente urbano, como os equipamentos/infra-estruturas existentes, os espaços verdes, as condições habitacionais, o microclima urbano, a ocupação do espaço urbano, a qualidade do ar e os resíduos produzidos entre outros.

c) Contexto social: capital social, comunidade de pertença na qual o adolescente está inserido e se identifica. A sociedade em que o individuo se insere é dinâmica e complexa, em consequência de vários factores, onde a tecnologia assume um papel cada vez mais preponderante, que vai invariavelmente reflectir – se nas classes sociais e nos grupos sociais condicionando o modo de vida das populações. É neste contexto que tal como realçou SIMÕES (1985), o modo como apreendemos a realidade da qual fazemos parte depende do ambiente em que um indivíduo vive, que por sua vez está em constante alteração. A este propósito realça FISCHER (1994, p. 18) “ *O espaço, matriz da existência social, condiciona tanto as relações entre os homens como as relações entre os homens e seus ambientes. (...) a realidade social pode ser apreendida a partir da leitura dos diversos lugares, na medida em que todo o espaço circunscreve uma realidade social determinada (...)* “.

d) Contexto escolar: espaço relacional de escolhas, de socialização e cenário de pressão do grupo de amigos. Na verdade a escola tende a ser fonte de experiências e aprendizagens diversas, de tal forma que, segundo LIMA e FREIRE (2009, p.523-524)

“ (...) têm um impacto significativo no desenvolvimento individual do adolescente e na definição dos seus projectos de vida, influenciando largamente a sua trajectória futura”. Acrescente-se ainda, agora no contexto da interacção com os seus pares, o facto de alguns autores considerarem que a capacidade de relacionamento com os outros é o factor que melhor permite prever a estabilidade dos jovens na idade adulta, considerando-se que aqueles “ (...) que não conseguem um espaço para os amigos nas suas vidas, [se encontram] em risco de ajustamento pessoal e social...” (MCCLELLAN & KATZ, 1996; DUVDEVANY & ARAR, 2004, citados por MATOS, 2008, p.254).

Neste momento de mudanças profundas convêm, também, explicitarmos qual é o conceito de educação que perfilhamos e quais as vertentes que a mesma deve privilegiar. Segundo a UNESCO (1996; p 86) «(...) a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (...) mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu destino.»

É nesta perspectiva defendida por esta organização que encaramos a educação, em geral, e o papel que as escolas devem assumir, em particular, tentando contribuir para o desenvolvimento pessoal, interpessoal e integral dos jovens. Este desenvolvimento passa pela promoção da capacidade de tomar decisões reflectidas e de resistir a pressões exteriores, valorizando a responsabilidade individual e a sua tomada de consciência.

Como refere MATOS (2009 in pref), “ A obrigação da escola é, antes de mais, ensinar a pensar e dar instrumentos às crianças e jovens para avaliar o mundo e saber escolher o seu caminho.”

A Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da UNESCO¹ defende que a Educação deve organizar-se em torno de quatro pilares fundamentais (figura 2), claramente interdependentes

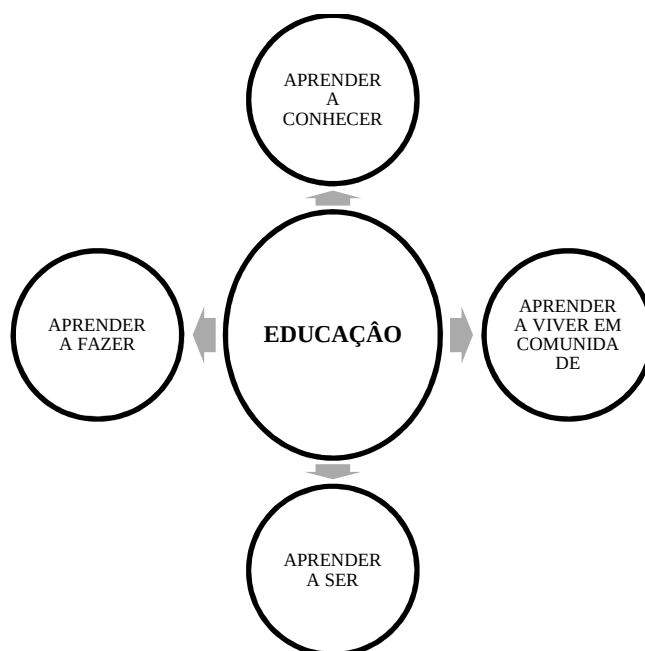


Figura 2 – Os quatro pilares fundamentais da educação.

De acordo com esta postura, a educação deve providenciar aos jovens os instrumentos de compreensão que lhes permitam agir sobre o meio envolvente, de forma a participar e cooperar com os outros nas diversas actividades humanas e a promover o seu desenvolvimento pessoal. É neste contexto, que a educação também contribui para a coesão social, uma vez que o desenvolvimento de determinada comunidade depende, de forma substancial e clara, das características dos seus indivíduos.

Apesar de existir um consenso bastante generalizado em torno destes princípios, existe também uma grande polémica relativamente às formas de educar e formar, não obstante as provas inequívocas de que a responsabilidade individual informada e a

¹Sobre este assunto, consultar: *Educação – um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI, coord. Jacques Delors, Porto, Edições ASA, 1996. Uma versão resumida deste relatório, focando os seus aspectos principais (*highlights*), encontra-se disponível online, em http://www.unesco.org/delors/delors_e.pdf.

promoção de competências, constituem suportes básicos para decidir qual é o caminho a seguir. É esta a postura que nós adoptamos relativamente à forma de educar os nossos jovens.

Passamos agora a especificar a estrutura sequencial de trabalho que se encontra sumariamente representada no organograma da figura 3, onde definimos as várias etapas de desenvolvimento do trabalho e os passos seguidos que nos permitiram a consecução dos objectivos propostos.

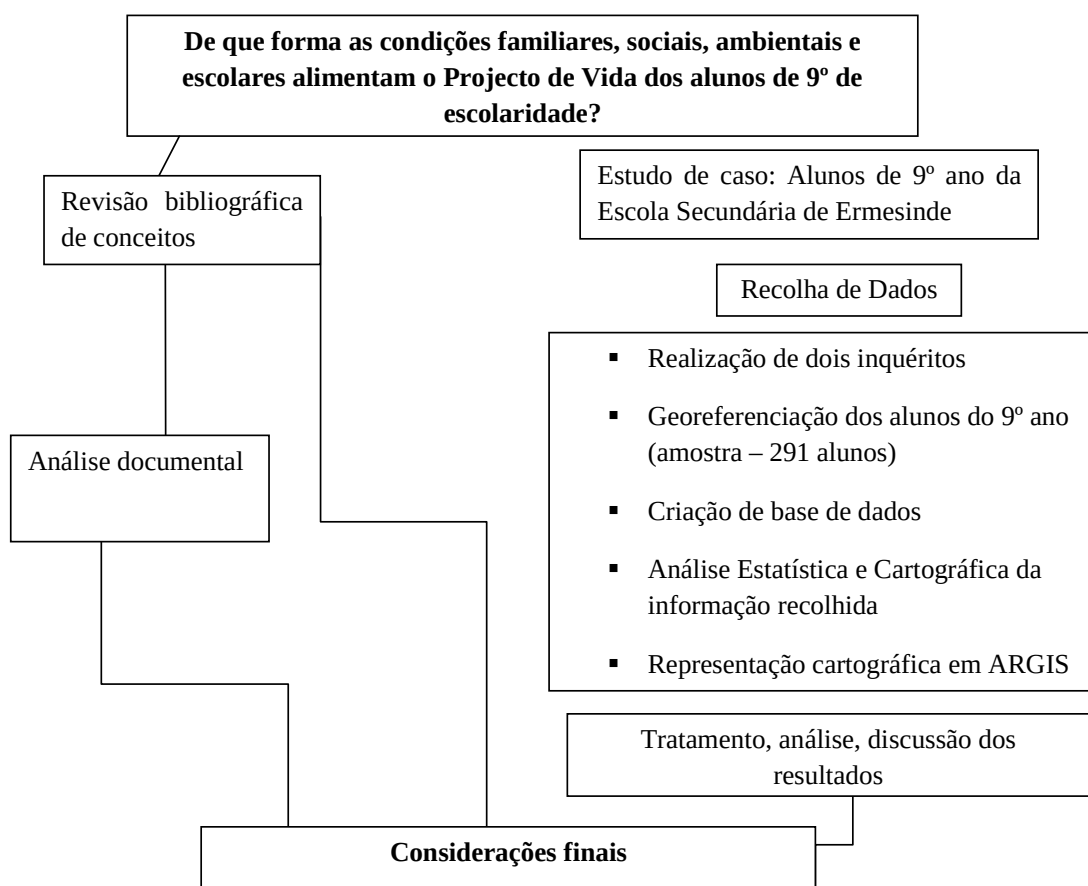


Figura 3 - Etapas de desenvolvimento do trabalho

Partindo da questão - chave e dos objectivos desenvolvemos o trabalho em duas partes distintas, no entanto, interligadas, o enquadramento conceptual e o estudo de caso.

Na primeira parte elaboramos a fundamentação teórica dos conceitos e questões essenciais ao nosso estudo, designadamente os conceitos de “*Projecto de vida*” e “*Contextos de Vida*”. Esta abordagem conceptual está ancorada nas perspectivas da Filosofia e Psicologia, ciências que por excelência têm direccionado os seus estudos na clarificação destes conceitos. Desta forma organizamos um suporte conceptual que permite compreender o estudo de caso, enquadrando os dados recolhidos de forma inteligível. Paralelamente, referimos alguns estudos e investigações realizados, devido à pertinência que os mesmos apresentam para o nosso estudo.

A segunda parte deste trabalho diz respeito ao estudo de caso com o qual pretendemos analisar como é que os alunos do 9º ano de escolaridade da Escola Secundária de Ermesinde definem o seu Projecto de Vida relacionando – o com o grupo social, a família, as características da habitação e a ocupação dos tempos livres destes jovens. Para tal realizamos dois inquéritos a 291 alunos, dos quais 253 pertenciam ao ensino regular e 38 aos cursos de educação e formação de nível 2 (CEFs) . No ponto 1 desta segunda parte fundamentamos a metodologia seguida, explicitando os procedimentos adoptados com mais pormenor.

Este trabalho é concluído com um capítulo de considerações finais, onde descrevemos as principais reflexões auferidas a partir do tratamento, análise e discussão dos dados, e do cruzamento com o enquadramento conceptual, no sentido de dar resposta à pergunta inicialmente formulada. Não pretendemos de todo com estas reflexões, encerrar este tipo de investigações, muito pelo contrário, sugerir algumas ‘*pistas*’ de investigação que ‘*abram portas*’ para futuros trabalhos que enriqueçam o nosso conhecimento nesta área do saber.

PARTE I

ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

1. Definição de Projecto de Vida

É incontornável a importância que assume, no percurso individual de cada um de nós, a elaboração de um Projecto Individual de Vida ou de vários Projectos, ao longo da vida. Este projecto ou projectos, vão sendo construídos e reconstruídos de forma dinâmica, de acordo com os contextos de vida individuais. Então, faz todo o sentido discutir o significado de *projecto*, bem como o contributo dado por ciências como a Filosofia e a Psicologia, para o desenvolvimento e problematização do mesmo.

No século XX o conceito de projecto foi alvo de discussão acesa por parte da Filosofia, principalmente da corrente fenomenológica fundada por Edmund Husserls, procuraram aprofundar a relação que o homem estabelece com os outros. Esta abordagem não se limitava a clarificar a relação que o homem estabelece com o mundo, nos domínios cognitivo, emotivo e prático, mas compreender as influências deste no próprio homem e a forma como lhe proporciona ou restringe um leque de possibilidades. Como refere GONÇALVES (2008, p.29) “ (...) *é precisamente nesta relação existencial de possibilidades limitadas ou abertas do homem com o mundo que se situa o ser humano como um ser projecto e de projectos, como dimensão estruturante e fundamental do humano.*”

De acordo com HEIDEGGER², é através da antecipação e projecção face à realidade, que o homem concebe a sua existência no mundo. Desta forma vai progredindo, projectando o que deverá fazer, ancorado nas possibilidades a que tem acesso e construindo o seu próprio projecto existencial³. Mas este projecto não se restringe a um mero plano, onde estão elencados objectivos concretos, diz respeito ao

² Citado por GONÇALVES, 2008.

³ Para HEIDEGGER, o Dasein (ser – al) é o que permite ao ser revelar-se relativamente à sua existência no mundo, surgindo como “ (...) *um ser que se faz anunciar o sentido da questão ontológica, que é o fundamento da sua existência através da forma de ser no mundo, nos cuidados relativos à sua relação com os outros entes, na solicitude que o liga a outros existentes, no cuidado da sua própria existência.*” (TROTIGNON, 1982, p.19)

facto de o homem ser capaz de viver como um projecto, isto é “*Projecta na medida que existe, ou existe na medida em que se projecta*” (GONÇALVES, 2008, p.30).

Na mesma linha de pensamento, SARTRE⁴ define o *projecto* como algo que está em aberto e em permanente construção, dado que se estivesse concluído deixaria de o ser. Apesar de considerar que o homem é livre de tomar decisões e assumir atitudes que vão afectar o seu próprio futuro, presente e passado, face aos valores que escolheu, enfatizado pelos determinismos situacionais. Neste âmbito, SARTRE descreve e caracteriza as estruturas situacionais que considera relevantes, a saber: o local onde o homem se insere, os factos vividos pelo mesmo, as ferramentas e as limitações de que dispõe e as pessoas que o rodeiam (GONÇALVES, 2008).

Da análise do conceito de projecto proposto por Heidegger e Sartre, resulta uma noção mais aprofundada e menos redutora do que este termo significava e significa para a população em geral. A noção de projecto utilizada no senso comum é mais próxima ou mesmo sinónimo de programa, de plano de intenções ou de objectivos individuais. Esta também é a ideia subjacente às definições de projecto mais comuns nos dicionários pesquisados.

É o caso da definição apresentada no *Dicionário de Filosofia e Ciências Culturais*, em que projecto “ (...) é o *desígnio, o plano para realizar alguma coisa, intento de fazer alguma coisa. Projectar é considerar ou estudar o curso de uma acção a ser intentada. Na ciência, projecto é o curso de estudo ou de investigação científica, dentro de um campo vagamente definido e que se apresenta como empresa para o futuro. Pode ou não a meta final ser devidamente prevista.*”⁵

No *Dicionário de Ciências Humanas*, coordenado por JEAN-FRANCOIS DORTIER⁶, procede-se a uma análise mais profunda do termo, salientando a sua importância na década de 80 e 90. Foi nesta altura que surgiram “os projectos” das empresas, das escolas, das instituições públicas e privadas, com a finalidade de agregar os intervenientes em torno de um objectivo comum. A importância dada ao facto de se ter um projecto delineado era tão notória, que o sistema educativo passou a reflectir essa

⁴Psicólogo 1896-1980

⁵M.F. SANTOS (1963) - *Dicionário de Filosofia e Ciências Culturais*, Ed. Matese, 3936p.

⁶*Dicionário das Ciências Humanas*, Coord.por Jean-François Dortier, Ed. Climepsi, 2006, 714p

mesma preocupação. Passou a trabalhar segundo a *pedagogia de projecto*, a elaborar projectos de acção educativa e a dirigir os seus alunos para elaborarem projectos de orientação. O mesmo autor refere que um projecto só tem consistência quando apresenta as seguintes características:

- A determinação de uma meta precisa a atingir: “ (...) *Mudar de vida não é um projecto. Pelo contrário, decidir mudar de emprego e fixar uma meta precisa (passar no exame para se tornar professor; por exemplo) num dado prazo é a primeira fase de um projecto autêntico.*” (ob. cit. p.564);
- A definição de um plano de acção: “ *É preciso então definir fases intermédias, encontrar apoios, analisar os avanços e retrocessos para reformular eventualmente os seus objectivos.*” (ibidem, p.565);
- A transformação da antevisão em acção: “ *Existe uma verdadeira patologia do projecto, quando a própria perspectiva da passagem à acção provoca bloqueios e medos ou, pelo contrário, ilusões que fazem com que o projecto seja sempre adiado.*” (ibidem, p.565)

Já segundo YOUNG (2002), a noção de projecto está intimamente ligada a aspectos como a acção, a direcção, a intencionalidade e objectivos, quer no espaço quer no tempo, referindo que o projecto é uma maneira de aperfeiçoar a nossa experiência passada (retrospectiva) e equacionar a nossa experiência futura (prospectiva).

AGOSTINHO DA SILVA (2009) destaca que, em todas as épocas históricas em que surgiu uma obra, foi necessária a existência de um projecto. Cada projecto diz respeito ao presente e é a partir dele que se constrói, apesar de ser uma condição de futuro. É precisamente no futuro que se realiza, dependendo sempre, de um acto de vontade.

Este autor refere num outro dos seus ensaios, o seguinte pensamento: “ *Não faças planos para a vida, que podes estragar os planos que a vida tem para ti.* ” (SILVA, 2009, p.32). Curiosamente, estamos perante uma noção que contradiz a perspectiva enunciada anteriormente. Denota-se uma vertente determinista muito marcada realçando a nossa limitada condição humana, face ao destino que está previamente traçado. Ou seja o Projecto é obra do Homem, contém a sua

intencionalidade, ainda que pode ser alterado e/ou influenciado pelos condicionalismos existenciais aos quais o homem não se pode abster.

O conceito de projecto pessoal, foi alvo de um programa de investigação extensivo desenvolvido por LITTLE em 1999, baseado em quatro paradigmas: construtivismo, contextualismo, cognitivismo e consistência. Segundo estas perspectivas, os projectos pessoais têm por base a informação pessoal evocativa (construtivismo), utilizam os elementos contextuais diários da vida da pessoa (contextualismo), pressupõem actos significativos (cognitivismo) e empregam as representações cognitivas, afectivas e comportamentais (consistência) do que estamos a fazer (YOUNG, 2002).

Também GUICHARD, citado por GONÇALVES (2008), alertou para a dificuldade de orientar os adolescentes na definição de projectos de futuro, dado que projectar-se no futuro pressupõe um acto contínuo de projecção de si mesmo, não sendo meramente o delinear de um plano tendo em vista a consecução de objectivos. Assim sendo, quando o adolescente se questiona e reflecte sobre a profissão a seguir, planeando o seu futuro, está somente a elencar hipóteses provisórias. Estas hipóteses fazem parte do seu projecto mas não o esgotam, dado que o mesmo está em constante processo de mutação e construção, apresentando várias dimensões. Ao reduzirmos o projecto a meros objectivos com vista a atingir determinadas metas, estaríamos a retirar ao ser humano tudo o que ele tem de subjectivo e de singular. É claro que, segundo esta perspectiva, o conceito de projecto está intimamente relacionado com a forma como a identidade dos jovens está a ser construída nas nossas sociedades. Então, entende-se o projecto como algo que é socialmente construído e depende dos vários contextos sociais, históricos e interpessoais, em que o adolescente se desenvolve e interage. Estes contextos diferenciados podem acarretar ao adolescente duas situações: ou potenciar oportunidades ou provocar constrangimentos. (GONÇALVES, ob.cit.).

Na mesma linha de pensamento, YOUNG (2002) considera que a estruturação do projecto pessoal leva o sujeito a realizar um conjunto de acções intencionais, com objectivos direccionados, onde é possível reconhecer o seu cunho pessoal e familiar. Para este autor, a noção de projecto é apresentada como um ‘constructo’ útil para tratar aspectos importantes da vida familiar, em particular as acções individuais e conjuntas,

conduzidas por pais e adolescentes. O projecto refere-se à nossa conceptualização da acção familiar orientada para objectivos, bem como ao modo como podemos intervir e investigá-la. Assim sendo, o projecto de desenvolvimento da carreira é concebido como um projecto originado dentro da família, fazendo parte da parentalidade e do processo de construção da identidade. Apesar de recursos externos o puderem influenciar em diversos momentos, a sua construção é um empreendimento levado a cabo pela família. Na sua consecução estão envolvidos todos os membros da família, promovendo a sua evolução no tempo

Neste contexto, o projecto individual do adolescente é construído em articulação com o projecto familiar e na sua continuidade, assim como o projecto familiar é definido em articulação com o projecto individual de cada um dos seus membros. No entanto o adolescente deve ser o actor do seu projecto, tomando decisões, analisando caminhos a seguir, segundo os seus valores e expectativas. Neste seu percurso, pode sempre contar com o apoio e o encorajamento dos pais, constituindo estes a sua base segura. Nesta perspectiva o projecto individual insere-se no projecto familiar, que por sua vez se insere no projecto social, existindo entre eles uma rede complexa de interacções.

Assim, o projecto individual encontra-se sempre ancorado na rede social de proveniência, mas deve ser encarado numa perspectiva sistémica (figura 4).

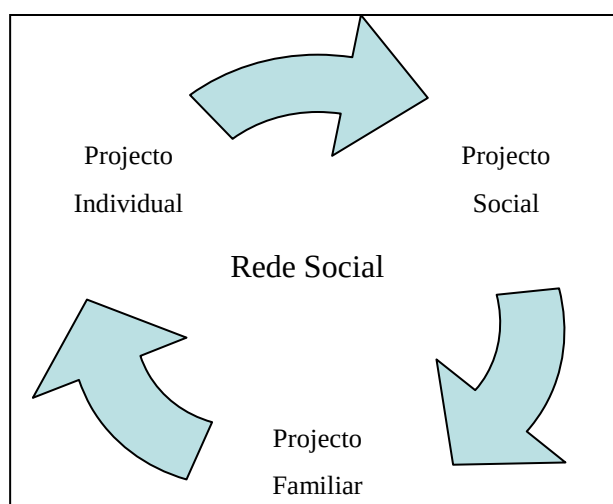


Figura 4 – Articulação dos Projectos

Também YOUNG (ob. cit.) salienta a necessidade e utilidade de ouvir os objectivos dos adolescentes, bem como serem, explicitamente, incorporados nos projectos familiares. Ao nível da investigação, a vantagem de utilizarmos o conceito de projecto é o facto de representar um processo e não um momento no tempo. A análise criteriosa das relações entre os projectos conduzirá à compreensão das raízes da vida familiar, bem como do funcionamento das próprias famílias. Desta forma, a noção de projecto assume particular importância no aconselhamento a jovens, dado que os mesmos têm particular dificuldade em estabelecer objectivos de longo prazo, dado que não estão habituados a esta prática na sua experiência diária.

Dado que o alvo de estudo do nosso trabalho são os alunos de 9º de escolaridade, e é nesta fase do seu percurso escolar que realizam testes de orientação vocacional, é fundamental questionarmos sobre o que é o projecto vocacional.

É precisamente neste momento que os adolescentes perspectivam a escolha de uma área de estudos, sendo esta a sua primeira decisão com carácter mais ou menos vinculativo e o primeiro passo formal no processo de construção de uma identidade pessoal e social, a partir da definição de um projecto escolar e profissional. Podemos também considerar este momento como um *ritual de emancipação* dado que passam a ser os próprios alunos a dirigir o processo de decisão vocacional e já não de forma tão visível os seus pais. Este momento pode ser dramático para alguns dos jovens porque a necessidade de construir um projecto vocacional individual a curto prazo não é muito fácil.

Para facilitar esta tarefa existe, em algumas escolas os Serviços de Psicologia Orientação que ajudam os alunos na sua orientação vocacional e profissional. No entanto nem sempre estes serviços funcionam de forma mais produtiva, uma vez que não existe consenso sobre os conceitos de *orientação* e *vocação*. Paralelamente, são, muitas vezes estruturas isoladas do exterior, funcionando independentemente da oferta educativa e profissional do meio onde está inserida a escola. Também, habitualmente centram as suas actividades no aluno, estudando as suas características pessoais e psicológicas, na análise das expectativas familiares e das carreiras mais de acordo com essas características e essas expectativas. O que vai limitar bastante o processo de interiorização e de escolha dos jovens.

É na adolescência que os jovens constroem a sua identidade, esta construção realiza-se através da experimentação de vários papéis sendo que “ (...) *da construção e reconstrução de identificações mais apropriadas à sua posição actual e futura na estrutura social, que o individuo é capaz de decidir e definir o seu lugar na sociedade.* “ (COSTA, 1991, p.32). Este é um período em que a sociedade permite ao adolescente parar e vivenciar várias experiências, permitindo-lhe preparar os investimentos adultos. Esta teoria foi desenvolvida por ERICKSON⁷, que denominou este período de *moratória psicossocial*, sendo influenciado por estruturas e instituições sociais que proporcionam ao jovem modelos de socialização para facilitar a resolução da sua crise de identidade.

A dimensão vocacional é uma das etapas dessa construção, talvez das mais significativas, fazendo parte do projecto individual de cada jovem. O conceito de projecto que está na base da afirmação anterior é o conceito *existencialista*, em que, segundo GUICHARD (citado por GONÇALVES, 2008, p.36), o indivíduo é “*ser projecto e de projectos*”. Nesta perspectiva, a dimensão vocacional resulta de um conjunto de acções intencionais que são formuladas, planificadas e reformuladas.

A formação, a educação, a qualificação e a actividade profissional, integram o projecto de vida que resulta e engloba os diversos papéis que o jovem/adulto desempenha nas diferentes esferas onde se movimenta e interage.

Contrariamente ao que é aceite pelas teorias clássicas da Psicologia Vocacional, a carreira já não é encarada como linear e previsível, as novas teorias substituíram o termo anterior por percurso ou projecto. Estes conceitos pressupõem dinamismo, construção e reconstrução, onde se questiona as etapas planificadas e se recua nas opções, estabelecendo novos caminhos e investindo na formação/aprendizagem ao longo da vida.

Dada a diversidade de significados que este conceito pode assumir, é necessário clarificarmos qual a sua significância no nosso trabalho. Então, optamos por uma noção de projecto como algo dinâmico, construído e reconstruído. De acordo com GONÇALVES (2008, p.33), “*O projecto é um caminho que se vai construindo andando, onde confluem conjuntamente a nossa experiência passada*

⁷ Psicólogo

(retrospectivamente) e se antevê, embora tenuemente, a experiência futura (dimensão prospectiva do projecto em oposição a preditiva).”

2. Condicionantes do Projecto de Vida - Contextos

Os estudos que se dedicam à compreensão e análise dos factores que influenciam o Projecto de Vida dos jovens, bem como sobre a sua decisão em investir mais ou menos tempo na sua formação escolar, são unânimes ao considerar que os mesmos são vastos e multideterminados.

Estes factores englobam, como já vimos no ponto anterior, as características do próprio jovem, a família, a escola, a comunidade de pertença e o meio ambiente que o rodeia (ver figura 1). Vários investigadores defendem que estes factores se inter-relacionam, influenciando o próprio projecto e sendo influenciados por ele, é inquestionável, como refere COIMBRA e GONÇALVES (1995, p.43) “ *o impacto que os contextos de vida, como a família, os pares, a escola e a comunidade de pertença têm sobre os sujeitos como desencadeadores do processo de transformação e desenvolvimento psicológico.*”

Sendo assim vamos tentar perceber o contributo de cada um deles, para o Projecto de Vida Individual.

2.1 Contexto Familiar

A família tem um papel basilar na educação e formação dos nossos jovens. É, sem sombra de dúvida, a célula fundamental da vida social, capacitando os seus elementos de competências relacionais que se reflectem nos elos criados nos contextos onde se movem. Tal como já referimos, é neste contexto que o jovem tem o espaço emocional essencial, fonte das suas raízes e padrões de comportamento. Este é o primeiro espaço de transmissão de regras sociais e de valores, que fazem parte da cultura da sua comunidade, contribuindo inegavelmente para a educação dos seus elementos⁸.

Apesar da sua inquestionável importância como realça PRATTA e SANTOS (2007, p. 248), devido ao seu papel “ (...) *na constituição dos indivíduos, sendo importante na determinação e na organização da personalidade, além de influenciar significativamente no comportamento individual através das acções e medidas educativas tomadas no âmbito familiar*” a família tem vindo a perder peso na socialização dos jovens.

O destaque é dado à escola, ao grupo de amigos e aos meios de comunicação, fruto das várias transformações sofridas, pela família, ao longo do tempo, na sociedade contemporânea. Com efeito, é uma das instituições em efectiva mutação, face às mudanças ocorridas no contexto social e nas mentalidades, principalmente na segunda metade do século XX. Estas transformações ocorreram a vários níveis: na sua estrutura, na sua composição e na forma de se organizar quer interna, quer externamente.

A estrutura familiar que caracterizava o Estado Novo, era constituída pela mãe e mulher, que ficava em casa a cuidar da educação dos filhos e da própria casa, enquanto

⁸Como salienta H. FERNANDES (2007, p. 290) a “ (...) *família enquanto importante agente sociocultural, determina as primeiras relações sociais, assim como, o contexto onde ocorrem as aprendizagens iniciais que efectuamos acerca das situações e capacidades individuais, pessoais, sociedade e cultura envolvente, o que por sua vez, determina grandemente a personalidade e modo de pensar e agir socialmente – constituem, por natureza, os primeiros ‘professores da vida’*. “

o pai e marido trabalhava para a sustentar e pouco participava na vida dos filhos.⁹ Segundo PRATTA e SANTOS (2007, p. 248) predominava o modelo de família designado de “*família tradicional*”, em que os homens e as mulheres desempenhavam papéis específicos, social e culturalmente estabelecidos “ *havia um aparato social e cultural que estabelecia como “naturais” alguns papéis atribuídos aos homens e às mulheres*”

As famílias eram numerosas, fruto da própria política preconizada pelo regime e da forte influência da religião católica, não obstante as elevadas taxas de mortalidade infantil. Os casamentos eram, na sua maioria, realizados dentro do mesmo estrato social e duravam para toda a vida.

A partir dos anos 60/70 operaram-se mudanças estruturais significativas, resultado das transformações ocorridas na sociedade das quais PRATTA e SANTOS (2007, p. 248) menciona “ (...) o processo de urbanização e industrialização, o avanço tecnológico, o incremento das demandas de cada fase do ciclo vital, a maior participação da mulher no mercado de trabalho, [o que teve como consequências] o aumento no número de separações e divórcios, a diminuição das famílias numerosas, o empobrecimento acelerado, a diminuição das taxas de mortalidade infantil e de natalidade, a elevação do nível de vida da população, as transformações nos modos de vida e nos comportamentos das pessoas, as novas concepções em relação ao casamento, as alterações na dinâmica dos papéis parentais e de género.”

SAMPAIO (2009) também destaca como factores explicativos para esta mudança a prevalência dos casamentos por amor, o fortalecimento das relações parentais e o aumento das taxas de divórcio. De acordo com o autor referido, “ (...) há muitas separações mas a maioria dessas pessoas volta a casar-se e procura novos entendimentos baseado no afecto recíproco (...). Os filhos planeiam-se e o amor parental nunca foi tão importante como agora: os pais, com todas as dificuldades e

⁹ Segundo Amazonas, Damasceno, Terto & Silva (2003) citado por PRATTA e SANTOS (2007, p. 249) “ o homem é o “chefe da casa”, o provedor da família, sendo responsável pelo trabalho remunerado, tendo autoridade e poder sobre as mulheres e os filhos (...) A mulher, por sua vez, é responsável pelo trabalho doméstico, estando envolvida directamente com a vida familiar, dedicando-se ao cuidado dos filhos e do marido, ou seja, a actividades realizadas no âmbito da vida privada, do lar.”

inseguranças que caracterizam a parentalidade de hoje, amam os filhos e tudo fazem para que sejam felizes.” (ob. cit. p.27)

Então, surgiram novas configurações na organização familiar, distintas do modelo anterior, emergindo uma nova concepção de família, a que FIGUEIRA (1987) referenciado por PRATTA e SANTOS (ob. cit.) denominou de “*família igualitária*”, na medida em que se passou a dividir, entre homens e mulheres, o trabalho doméstico e a educação dos filhos. No entanto, a maior parte das tarefas domésticas mantêm-se a cargo da mulher que se depara, paralelamente, com os desafios do mundo de trabalho e da família, tentando conciliá-los.¹⁰

Assim sendo, o homem passa a ser incentivado a manter um maior envolvimento afectivo com os (as) filhos (as), “*terminando com a dicotomia: pai distante, figura de autoridade e mãe próxima, figura de afecto*” (Lisboa, 1987, p. 14).

Então, face a tais alterações, a família moderna caminha no sentido de ser, cada vez mais simétrica na distribuição dos papéis e obrigações, isto é, promovendo a divisão das tarefas domésticas entre os membros do casal, os cuidados com os filhos e às atribuições externas. De forma a tornar – se flexível, a enfrentar e a adaptar - se às rápidas mudanças sociais fruto do momento histórico em que vivemos.

As novas formas de famílias presentes nas sociedades de tipo ocidental são, principalmente, as famílias monoparentais e reconstruídas que resultam, por um lado do aumento das taxas de divórcio e por outro pelo aumento dos casamentos entre indivíduos com filhos não comuns ao casal. Relativamente às famílias que resultam da relação entre pessoas do mesmo sexo, não constam nas estatísticas do INE.¹¹

É claro que este novo arranjo na estrutura e dimensão do agregado familiar origina diversas repercussões para a própria família, para a família alargada e para a sociedade em geral.

¹⁰ Tal como salienta SCAVONE (2001) citado por PRATTA e SANTOS (2007, p. 249) a participação da mulher no mercado de trabalho “ (...) provocou mudanças nos padrões conjugais e familiares social e culturalmente estabelecidos, levando a uma reorganização dos papéis familiares tradicionais referentes a homens e mulheres evidenciando a importância dos papéis do homem na família (...) ”

¹¹ Segundo um inquérito realizado pela Fundação Bom Sucesso em 1999, 0,9% dos homens e 0,6% das mulheres portuguesas é que tinham relacionamentos homossexuais (AMARO 2004)

Segundo GAMEIRO (2001, p.44) “ *a criação de uma nova família é sempre precedida da existência de uma ou duas famílias nucleares, de onde provêm os elementos que irão formar uma outra família [afigurando-se] um processo muito difícil, com fases de grande sofrimento, mas nada indica que as crianças que passam por estes processos sejam, enquanto adultos, diferentes ou mais frágeis que os outros adultos.*”

Então, o que efectivamente pode trazer aspectos positivos e aspectos negativos é a complexidade das suas interacções e relações que se estabelecem dentro da nova organização, das quais destacam-se as novas formas de afecto e a forma de lidar com as figuras significativas, que ficaram do relacionamento anterior (GAMEIRO 2001).

No entanto e apesar de fazermos parte de uma família e estarmos rodeados por várias outras, não podemos deixar de nos questionar sobre a sua complexidade e sobre a singularidade de cada uma.

Então, afinal o que é a família?

Se pensarmos na família em termos demográficos e segundo o Instituto Nacional de Estatística é “ *conjunto de indivíduos que residem no mesmo alojamento e têm relações de parentesco (de direito ou de facto) entre si, podendo ocupar a totalidade ou parte do alojamento. Considera-se também como família clássica qualquer pessoa independente que ocupa parte ou a totalidade de uma unidade de alojamento. Os empregados domésticos residentes no alojamento onde prestam serviço são integrados na respectiva família.*”

No entanto a noção de família é muito mais do que um conjunto de indivíduos e citando GAMEIRO (1992, p.38) “ *a família é uma rede complexa de relações e emoções que não são passíveis de ser pensadas com os instrumentos criados para o estudo dos indivíduos isolados (...) A simples descrição de uma família não serve para transmitir a riqueza e complexidade relacional desta estrutura.*”

É nesta teia de relações que construímos um sentimento de pertença, pertença a uma família. Família esta que representa o nosso lugar estável de segurança, de paz, de aceitação mas também de violência emocional intensa (GONÇALVES, 2008).

No entanto a família não se afigura como um sistema isolado, muito pelo contrário e como já referimos, é um sistema que se insere em sistemas mais vastos e abrangentes, com os quais se interliga, sendo influenciada e influenciando (figura 5).

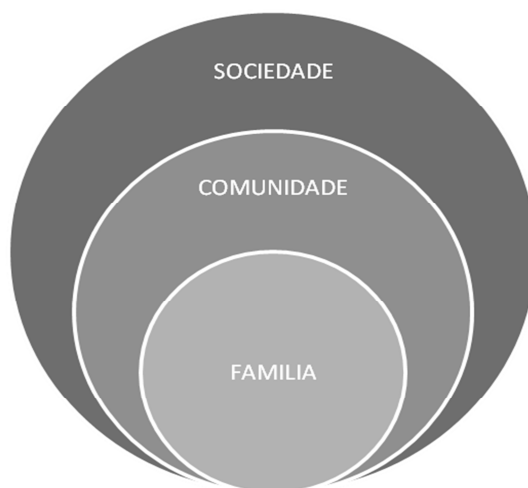


Figura 5 - Visão sistémica da família

Esta forma de entender a família, insere-se nas correntes actuais que se dedicam à sua análise e estudo, tendo como base a Teoria Geral dos Sistemas¹² que a consideram como um ser único e particular. Segundo RELVAS (1996, p.10) “ *a família [deve ser] entendida como um sistema, um todo, uma globalidade, que só nesta perspectiva holística pode ser correctamente compreendida.*”

Cada família é composta por um conjunto de pessoas e pelas relações que cada uma estabelece com os demais elementos, o que a torna singular e única. No caso de os elementos serem outros, o todo seria claramente distinto e as relações, bem como os comportamentos, entre os seus elementos também seriam diferentes.

No entanto, a família é constituída por elementos que compõem a totalidade, mas que, eles próprios, são partes do todo ou seja subsistemas. Estes subsistemas ou indivíduos possuem papéis específicos e diferentes dentro da família, por exemplo, o pai que é também o marido e um homem.

¹² Esta teoria, aplicada às Ciências Sociais, aborda os comportamentos humanos através da análise das suas interacções num determinado contexto ou situação, afigurando-se ecológica, globalizante e interrelacional. (RELVAS, ob. cit.)

Nesta forma de perceber a família denota-se claramente que o indivíduo não é relegado para segundo plano, nem as interações que estabelece com o meio. Por outro lado, entende-se que os limites entre os diversos sistemas são permeáveis, permitindo a passagem, ainda que selectiva, da informação. Informação esta que passa entre a família e o meio e também entre os subsistemas familiares.

Outro aspecto espelhado nesta abordagem resulta do cumprimento de tarefas bem definidas, que vão originar transformações previsíveis na organização familiar. A esta sequência de transformações chama-se ciclo vital, sendo cada etapa caracterizada pelas tarefas realizadas (RELVAS, ob. cit.).

Retomando as ideias de RELVAS (ob. cit. p. 16) “ *os papéis parentais concretizam-se em função das necessidades particulares dos filhos (de acordo com a idade) mas também procuram responder positivamente às expectativas sociais atribuídas aos pais, enquanto educadores.* “ É neste âmbito que a família funciona como um sistema - unidade, segundo determinados objectivos, que resultam em mudanças significativas tanto para a própria família como para os seus elementos.

Também YOUNG (2002) partilha desta forma de encarar a família, já que salienta que o conjunto de comportamentos implementados por determinada família reflecte os processos de escolha seleccionados, segundo actividades orientadas por objectivos. Estes objectivos e actividades são produtos sociais, isto é, são construídos socialmente. Os objectivos e actividades das famílias são negociados dentro de comunidades de pertença e são influenciados por factores culturais e históricos.

É curioso também, o facto de o ambiente familiar se ter transformado num espaço com estímulos muito exigentes, onde o contacto social e humano e a aprendizagem dos diversos papéis passaram a ser mediadas por tecnologias cada vez mais sofisticadas (FERNANDÉZ-BALLESTEROS *et al.*, 2001).

Desta forma, é notória e reconhecida, quer pelos filhos, quer pelos pais, a influência que a família tem no desenvolvimento do Projecto de Vida dos seus jovens/filhos. É no contexto familiar que se (re)constrói, desenvolve e cultiva interesses, valores e delineiam caminhos.

A sua crescente importância tem suscitado o interesse da comunidade científica, principalmente da Psicologia, devido às suas preocupações em procurar compreender o

funcionamento da família, bem como das relações que estabelece com o meio em que se insere.

Várias investigações têm demonstrado de que forma as variáveis familiares (género, estrutura familiar, estatuto socioeconómico, o nível de escolaridade dos pais, estilos educativos, entre outras) influenciam as escolhas feitas pelos jovens, designadamente dos seus percursos escolares. Neste domínio, a investigação centra-se em três aspectos distintos, no estatuto socioeconómico dos pais, no meio étnico de origem e na configuração familiar.

Relativamente ao primeiro aspecto, as conclusões obtidas espelham uma ligação favorável entre o rendimento familiar dos pais, o seu nível de escolaridade e o seu estatuto profissional e o nível educacional e o estatuto profissional que os filhos esperam alcançar ou já alcançados.

Outros estudos, que se focalizaram nas variáveis de desempenho escolar, desenvolvimento cognitivo ou rendimento escolar e as relacionaram com o estatuto socioeconómico dos pais, também obtiveram resultados positivos (PINTO e SOARES, 2001). Diversos autores destacam que os jovens, geralmente, escolhem opções de acordo com as profissões dos pais e com o seu nível socioeconómico.

Geralmente, os pais transmitem aos filhos o que valorizam no mundo do trabalho, aquilo que consideram pertinente e fundamental para o seu futuro sucesso profissional (GONÇALVES, 2008).

As famílias cujo estatuto socioeconómico é baixo, dado que as suas preocupações são de, prioritariamente, satisfazer as necessidades básicas, não conseguem proporcionar aos filhos a hipótese de explorar percursos alternativos. Estes jovens entram cedo no mundo do trabalho, abandonando precocemente a escola, dado os condicionalismos económicos da sua família. Estas famílias também têm dificuldades em colaborar e envolver-se na escola porque as dificuldades económicas apresentadas criam barreiras. Contrariamente, as famílias de estatuto socioeconómico elevado envolvem-se mais na escola. Paralelamente, segundo FERREIRA (2009, p. 28) citando HILL (2004) “ (...) pais com níveis socioeconómicos elevados têm profissões prestigiantes e poderão servir de modelos positivos para os seus filhos.”

Também contribui para esta situação o facto das expectativas, em relação aos níveis de formação e profissão veiculados pela família, serem diminutas, reproduzindo e perpetuando a situação do grupo social de pertença (GONÇALVES, 1995).

Acresce à situação económica, o facto de os estudos realizados concluírem que “ (...) os filhos de pais que não concluíram a escolaridade obrigatória, apresentam um baixo nível de escolarização” (VICKERS 1994, MOUTTON & HAWKINS 1996, NETO MENDES 2003, HERNANDEZ & NESMAN 2004, OZDEMIR & HACIFAZLIOGHU 2008, citados por FERREIRA, 2009, p.28).

Vários investigadores chegaram à conclusão que existe uma tendência para manter a baixa escolaridade ao longo de gerações de famílias com pouca escolaridade, demonstrando que a educação e formação não são muito valorizadas nestes meios (GONÇALVES & COIMBRA, 2000).

Está também comprovado que as famílias com um nível de escolaridade superior favorecem as aprendizagens, participam mais na escola e nas experiências escolares dos seus filhos, o que não acontece com tanta frequência nas famílias de baixa escolaridade (JACOBS 2005, URDAN 2007 citados por FERREIRA 2009).

No que diz respeito à influência do meio étnico de origem, os trabalhos elaborados demonstram que, neste caso, as variáveis pessoais (ambiçãõ e auto-estima) se sobrepõem às variáveis socioeconómicas. Como referem DILLARD & CAMPBEL (1981, citado por PINTO e SOARES, 2001, p.139) “ (...) valores partilhados, transmitidos e cultivados nos diversos grupos étnicos de origem, têm sido associados com diferentes aspirações vocacionais dos jovens.”

Relativamente às influências parentais provocadas pela configuração da família a saber, o número de filhos, o espaçamento entre eles e a composição do agregado familiar - vários estudos chegaram à conclusão de que o elevado número de filhos e de idades muito próximas, origina diversos aspectos negativos. Como sejam, condicionalismos financeiros, problemas de saúde materna, alteração das práticas educativas e do ambiente intelectual onde a criança se insere. No caso de aumentar o espaçamento entre as idades dos irmãos, o ambiente intelectual vai melhorar, devido ao convívio com os irmãos mais velhos.

Salienta-se, ainda, que os filhos de famílias intactas conseguem atingir níveis de progressão, rendimento escolar e expectativas profissionais mais elevadas do que os filhos de famílias reconstituídas (PINTO e SOARES, ob. cit.). Ao passo que “ *as famílias monoparentais estão associadas às baixas intenções dos filhos de prosseguirem os estudos.*” (VICKERS 1994, PIROG & MAGEE 1997, NOWICKI 2004, CHRISTENSON & THURLOW 2004, MURRAY & NARANJO 2008, citados por FERREIRA, 2009, p.29).

Outra forma de abordar a influência parental é através da análise do processo pela qual a mesma se concretiza. Foram realizadas diversas investigações que abordaram, designadamente, os valores transmitidos, o encorajamento parental, a interacção pais/filhos, os papéis desempenhados pelos pais e as figuras de identificação proporcionadas pelos pais e pelo seu comportamento intencional (GONÇALVES, 2008).

De todos os estudos apresentados por PINTO E SOARES salientamos duas formas de abordagem que, pelas suas características, se afiguram muito importantes. Uma das investigações insere-se na teoria sistémica familiar, “ *(...) salientando a importância de se estudar não só o processo de influência dos pais relativamente aos filhos, mas também a dinâmica global das relações familiares.*” (ob. cit. p.140).

Outra perspectiva é desenvolvida, por YOUNG e colaboradores a partir da década de 80, sobre o comportamento intencional dos pais e da sua influência no percurso dos filhos. Neste caso, o investigador considera pertinentes as actividades e as relações interpessoais que os pais realizam com o intuito de influenciar o desenvolvimento vocacional dos seus filhos, isolando-se “ *(...) dois factores no processo de influência: o primeiro relativo a resultados de carreira considerados desejáveis como consequência da influência parental - a autonomia e a responsabilidade; o segundo relativo aos processos considerados desejáveis para a promoção do desenvolvimento vocacional - comunicação aberta, suporte/encorajamento e direcção/orientação*” (PINTO e SOARES, ob. cit. p.141).

Os resultados do estudo realizado por MATOS e DIAS (2007) que teve como finalidade tentar perceber as percepções dos jovens em relação à influência parental e dos pares nos seus comportamentos sexuais, demonstraram que os estilos parentais são

uma forte influência. Para os jovens inquiridos um estilo autoritário ou permissivo é um factor de risco ao passo que um estilo democrático, com supervisão parental, leva à redução dos comportamentos de risco.

Outros estudos como os de RODGERS (1999) e de HUEBNER e HOWEL (2003), citados por MATOS e DIAS (2007), comprovaram que “ (...) o estilo parental deve promover autonomia e a auto-descoberta pois estes aspectos estão associados com a competência social e psicológica e diminuem a probabilidade do envolvimento em comportamentos sexuais de risco como foi avançado pelos jovens do nosso estudo ”.

Nas pesquisas realizadas, ao longo dos tempos, sobre a influência dos pais nos percursos escolares dos filhos, é possível identificar três linhas de investigação de natureza distintas, que se encontram esquematizadas seguidamente:

Diferencialista	Desenvolvimentalista	Ecológico
•ressalva as diferenças de valores familiares, de estilos educativos, características sócio – económicas e profissionais dos pais que condicionam as escolhas dos filhos	•destaca a importância do envolvimento dos pais ocorrer desde cedo, dotando-os de competências para intervir na construção dos trajectos dos seus filhos	•realça as interações dinâmicas e conjuntas, entre pais e filhos, considerando a família como um sistema inserido noutros sistemas mais abrangentes

(PINTO e SOARES, 2001)

Quadro II – Linhas de investigação.

Assim sendo, o modelo que mais se adequa ao nosso trabalho é o *modelo Ecológico do desenvolvimento humano* de URIE BRONFENBRENNER¹³ que sugere a existência de diversas estruturas que se encaixam e interligam mutuamente, estando no centro o indivíduo em desenvolvimento, influenciando e sendo influenciado por elas. Estas estruturas representam os diversos contextos, que apresentam cinco níveis: o microssistema, o mesossistema, o exossistema, o macrossistema e o cronossistema (figura 6).

¹³ Psicólogo (1917-2005).

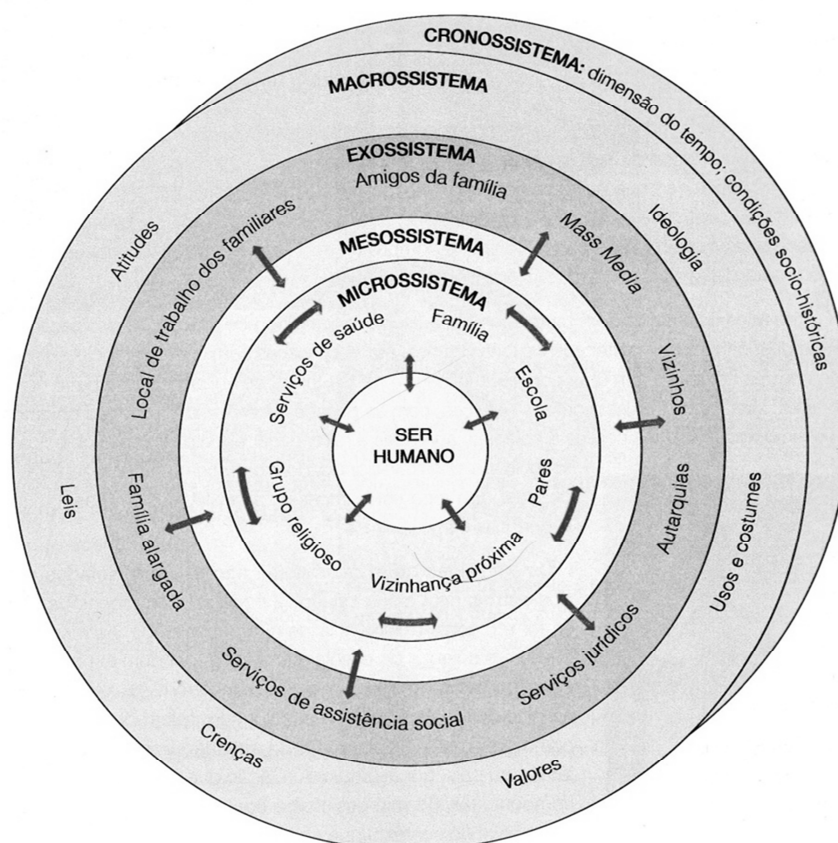


Figura 6 – Modelo Ecológico de desenvolvimento humano

Os microssistemas correspondem aos contextos mais imediatos, de maior proximidade onde o jovem interage directamente, a família, a escola, o grupo de pares, o grupo desportivo constituindo “*um conjunto estruturado de actividades, de papéis e de relações interpessoais vividos pela pessoa num lugar determinado com certas características físicas e materiais*” (GUIGHARD e HUTEAU, 2001, p. 194). O nosso trabalho situa-se precisamente ao nível dos microssistemas.

A este respeito, GONÇALVES (1995, p.49) salienta que “*a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano proporciona uma reconceptualização do desenvolvimento vocacional no contexto de interações significativas e dinâmicas entre o sujeito e os contextos de vida, percebendo-se o desenvolvimento vocacional como um processo desconstrutivo/reconstrutivo de significados e representações que a self estabelece na relação com a família e a comunidade de origem.*”

A família é uma das mais importantes influências, implícita ou explícita, no processo de construção dos Projectos de Vida dos seus descendentes. Tal facto deve-se a serem os pais os seus educadores privilegiados, proporcionando o primeiro contexto de vinculação e um ambiente familiar securizante. É neste contexto que lhes é facultado experiências, oportunidades e apoios qualificados que contribuem para o seu desenvolvimento harmonioso e pleno.

Como já referimos a importância da família é sustentada por estudos realizados a nível nacional e internacional, como realçam PALMER (1988), PINTO e SOARES (2002) GONÇALVES E COIMBRA (2005) citados por GONÇALVES (2008, p. 319) “*Os pais sentem que têm um papel significativo no desenvolvimento vocacional dos seus filhos e não querem abdicar deste direito, antes pretendem assumi-lo com maior intencionalidade, não aceitando serem substituídos por outros, como a escola ou o grupo de pares, e os filhos percebem como positivo esse apoio e recorrem a ele*”.

2.2 Contexto Ambiental

O ambiente tem sido cenário de inúmeras iniciativas, actividades e estratégias mais ou menos concertadas, mais ou menos concretizadas, mais ou menos conseguidas. Mas afinal de que ambiente estamos nós a falar? Exclusivamente do ambiente físico e natural? Do ambiente percebido e interiorizado pelo individuo? Ou do ambiente culturalmente construído e efectivamente pertença de cada um de nós individualmente e de todos nós como fazendo parte de um todo sistema?

É fundamental que se clarifique qual é o conceito de ambiente subjacente ao nosso trabalho. É claro que o conceito de ambiente, para nós, pressupõe o suporte biogeográfico onde se inscreve um determinado contexto socioeconómico. Neste sentido, tem todo o interesse aprofundarmos mais esta questão. Para isso tivemos de fazer incursões na área da psicologia do ambiente, perspectiva difundida nos anos 60, inspirada no pensamento de ABRAHAM MOLES, que influenciou várias áreas do saber.

Este investigador elaborou uma teoria micro psicológica denominada ‘*As conchas do homem*’, que revelou uma nova forma de compreender e encarar o comportamento humano face ao ambiente, impondo-se como modelo de análise da vida quotidiana. Pecava no entanto por reduzir o estudo do ambiente ao seu elemento físico.

No entanto, este ramo da psicologia caracterizava-se pelo estudo do ambiente físico, centrado no indivíduo, onde a dimensão social era somente um elemento como os demais.

Foi o investigador FISCHER (1994) que, prosseguindo com as ideias de MOLES, elaborou uma abordagem psicossocial do espaço, tendo em linha de conta uma óptica interdisciplinar e permitindo uma melhor percepção das organizações humanas.

Neste contexto, passou a designar-se por Psicologia Social do Ambiente, na medida em que se considera que os lugares onde moramos e trabalhamos, são responsáveis por modelar a nossa maneira de ser e os nossos comportamentos. Isto acontece porque interagimos com o espaço, criando relações estreitas, influenciando tais relações na formação intrínseca de cada um de nós. De acordo com FISCHER (ob. cit. p. 10) “ *a criação dos ambientes sociais pode, neste sentido, ser compreendida como um prolongamento e um reflexo da imagem que uma sociedade tem de si mesma.*”

Esta nova abordagem do desenvolvimento humano como uma visão holística da personalidade, insere-se nas teorias humanistas que surgiram em meados do século XX, como reacção ao determinismo behaviorista¹⁴. Nesta nova corrente, segundo TAVARES (2007, p. 39) “ (...) *as pessoas são espontâneas, auto determinadas, criativas e tomam decisões autónomas ao longo da sua vida. (...) enfatiza a consciência como um processo básico para o desenvolvimento, maximizando o potencial do ser*

¹⁴ Segundo TAVARES (2007) o seu objecto de estudo é o comportamento observável, tem como base o conceito de *tábua rasa* defendido pelo filósofo John Locke, em que o ser humano nasce sem ideias inatas, o meio ambiente é o responsável pelos seus comportamentos, sentimentos e pensamentos. Os behavioristas acreditam que o desenvolvimento humano resulta do condicionamento clássico (a aprendizagem tem origem nas respostas apreendidas através de repetidas associações entre estímulos neutros e estímulos incondicionados ou inatos) e do condicionamento operante (a aprendizagem resulta do comportamento/resposta emitida pelo indivíduo perante um dado estímulo/situação).

humano.” Estas teorias têm como base o *existencialismo*¹⁵, e influenciaram as ciências sociais e humanas, como a Geografia, que adoptaram esta visão. Esta mudança de paradigma deve-se à insatisfação que as abordagens científicas originavam, uma vez que minimizavam o papel da consciência e do conhecimento humano.

A partir de então, os geógrafos passaram a valorizar a observação do comportamento através da leitura do psiquismo humano (LEWIS, 1984).

Neste tipo de abordagem de cariz humanista, considera-se fundamental a experiência vivida e adquirida sendo a principal preocupação a percepção e a intuição das pessoas. O geógrafo LEWIS (ob. cit.) destaca que os estudos que têm por base um enfoque comportamental podem fazê-lo a vários níveis, sendo a percepção ambiental um deles. O termo percepção amplamente usado na Geografia, foi adoptando da terminologia da psicologia. Este investigador, transportou consigo para a Geografia, a teoria cognitivista – o Gestaltismo¹⁶ - citando KIRK¹⁷ (1963), destaca que todos os indivíduos têm os seus mundos pessoais não obstante os pontos de vista comuns.

Esta escola, por possuir como objecto principal os fenómenos perceptivos, tem um particular interesse para os geógrafos. Assim, os gestaltistas sustentam que a percepção actua tendo em conta as características inerentes a cada indivíduo, seguidamente os estímulos ambientais são estruturadas em padrões de forma coerente, tendo cada individuo o seu ambiente percebido.

Destacam-se como referências para os geógrafos, pelos trabalhos realizados nesta área os investigadores:

¹⁵ Perspectiva filosófica que encara o indivíduo como um ser em permanente procura do significado da sua existência, adoptando um modo de vida responsável, livre e norteado pela ética.

¹⁶ A teoria de *Gestalt* ou Psicologia da Forma, surge na década de 1920 e defende a teoria do “*todo determinante*”, em que o todo transcende as suas partes. Isto é, o todo é maior que a soma das suas partes, ou o todo pode ser percebido antes das partes que o compõem. (ABBAGNANO, 1998). Segundo TAVARES (2007) os psicólogos desta escola defendem que o indivíduo organiza e interpreta os contextos à sua volta em termos de conjunto e não de elementos isolados, na medida em que cada elemento faz parte de um dado contexto. Esta teoria desenvolveu-se em oposição à visão mecanicista e simplista dos psicólogos behavioristas.

¹⁷ Psicólogo alemão

- a) LEWIN – defendia que o comportamento humano resultava das interacções de factores internos e pessoais (necessidades, valores, sentimentos, predisposições) com factores externos.
- b) BOULDING¹⁸- postulava que a imagem cognitiva é construída internamente, baseando-se na informação veiculada pelo meio social e físico, ao longo da vida de cada indivíduo.

Para TUAN¹⁹ (1976, p. 266) há uma preocupação em compreender como as actividades e fenómenos geográficos revelam a qualidade da consciência humana, tanto mais que "*a geografia humanista procura um entendimento do mundo humano através dos estudos das relações das pessoas com a natureza, do seu comportamento geográfico bem como dos seus sentimentos e ideias a respeito do espaço e lugar*".

Acresce que LEWIS (ob. cit.) salientava que o estudo da vida urbana tem sido um ponto preferencial dos geógrafos desde os anos 50/60 do séc. XX, influência da mudança de paradigma que afectou esta ciência, nesta década. A sua base de trabalho, nas cidades, são os fenómenos objectivos o que vai fazer sobressair o '*mosaico de mundos sociais*' e as patologias associadas aos mesmos.

Tal como já referimos anteriormente, a influência da Psicologia do Ambiente reflectiu – se nos *Ecologistas Urbanos da Escola de Chicago*, que entendiam a cidade como um sistema, no qual está inscrito a sua natureza interdependente, cooperativa, competitiva e predatória. Estes investigadores tentaram definir a "mentalidade metropolitana" através do estudo da cidade como "mosaico de grupos", como realçou ASCHER (1998, p79) "*a tónica foi posta simultaneamente na diferenciação dos grupos, dos seus espaços e dos seus modos de vida (...) e na emergência de um cidadão tipo blasé, sofisticado, capaz de desempenhar papéis diversos conforme as circunstâncias.*"

Segundo ROBINSON (1950), citado por LEWIS (ob. cit.) convêm alertar que uma das limitações de uma abordagem tão global da cidade é camuflar alguns fenómenos inerentes a pequenos grupos, mesmo quando se utiliza técnicas diversificadas. A preocupação deve ser em averiguar as causas dos fenómenos e não

¹⁸ Filósofo interdisciplinar (1910-1993)

¹⁹ Os trabalhos deste geógrafo estiveram na base da abordagem humanista da geografia, conjuntamente com outros investigadores.

ficar só pela correlação entre as variáveis. Desta forma, saber que um dado grupo habita uma parte da cidade, não nos diz nada sobre a sua reacção se houver mudanças no seu bairro (*neighbourhood*). Só conseguimos perceber este mecanismo se estudarmos o significado e a forma como o ambiente urbano é percebido pelos seus habitantes. Tal como argumenta LEWIS (ob. cit. p. 89) “ *o conhecimento e o significado são factores de mediação cruciais na interacção entre os indivíduos e o ambiente construído.*”

Retomando as ideias de FISCHER (ob. cit. p. 10) “ *Se o espaço é socializado, é-o, por um lado, em razão das condições ambientais que orientam e enquadram os comportamentos e, por outro, das formas de actividades e de relações que aí se produzem.*”

Então, o investigador definiu duas matrizes de análise dos ambientes humanos, a macro - psicossocial e a micro - psicossocial, que espelham a coexistência, da experiência individual e colectiva. Estas matrizes estão interligadas sendo responsáveis pela organização dos diferentes espaços sociais, culturais, técnicos e institucionais, representando tipos de territórios e bases psicossociais diferentes.

Na análise macro - psicossocial o espaço é apreendido ao nível da sociedade global, demonstrando como as sociedades industriais transformaram o meio, originando arranjos completamente distintos do que seria um suposto meio natural. Estes arranjos concebem um meio homogéneo e denso, onde as concentrações urbanas constituem pólos promotores da sociedade urbanizada.

Por sua vez, na análise micro - psicossocial, estudam-se os contextos onde estamos inseridos e nos movemos, como o alojamento, o trabalho, a escola, entre outros.

É claro que a crescente atenção dada ao estudo do ambiente, pelos diversos investigadores, prende-se com a sua indiscutível importância, manifestada a dois níveis:

- a) influência do quadro físico que proporciona e b) valor psicológico e social de um lugar, de um bairro ou de contexto de trabalho.

Então, a ligação homem/ambiente é entendida de duas formas, por um lado o homem organiza e produz o seu meio em função de vários factores sociais, culturais e económicos que estão inscritos no espaço, por outro lado o meio ambiente influencia o

comportamento humano devido aos factores nele inscritos, actuando como quadro normativo (FISCHER ob. cit.).

Neste trabalho partilhamos da opinião de FISCHER (ob. cit.) que se afasta da concepção de meio ambiente como uma entidade exterior e determinante, tão utilizada por diversos investigadores.

Para que se possa compreender a relação Homem/Ambiente temos de considerar a forma como o homem utiliza o lugar, em termos afectivos e cognitivos. O espaço é um lugar impregnado de experiências sensoriais, afectivas e sociais, resultando num conjunto de interpretações imbuídas em valores culturais próprios. Desta forma, quando analisamos o espaço arquitectónico não é meramente as suas características físicas que consideramos, o mesmo está efectivamente construído e transmite mensagens sobre os seus habitantes²⁰.

TUAN (1993, p.165) sublinha a este respeito que é da conjugação de factos sociais e humanos com os factos naturais que se constrói o espaço simbólico. Este espaço é um *artefacto mental*, fundamental ao ordenamento da vida, e neste sentido é prático, mas é permeado dos valores estéticos de equilíbrio, ritmo e afecto. Então TUAN (1993, p. 175) define “*o espaço simbólico é um tipo diferente de construção mental do espaço geográfico. No entanto, porque ambos se baseiam na experiência, têm áreas de sobreposição. O espaço simbólico é a geografia elevada e transfigurada. É a terra comum inscrita com as simplicidades sublimes do céu e a vida socioeconómica iluminada e enriquecida pela poesia.*”

Tal como esclarece FISCHER (ob. cit. p. 38) “*(...) um espaço conta sempre uma história, individual e social, diz do grupo e ao grupo qual a sua maneira de viver, de habitar, de trabalhar, de viver socialmente num lugar. (...) A compreensão da relação no espaço como experiência vivida traz um esclarecimento complementar, mostrando que os lugares estão carregados de significados ligados às representações sociais que deles se fazem.*”

²⁰ FISCHER (ob. cit.) refere que os edifícios degradados de habitação social, são identificados como sinais de uma “*relação degradada*” na própria forma de habitar dos indivíduos presentes, que reflecte no espaço as vidas difíceis, a exclusão e o sofrimento social com que convivem diariamente.

Então, constrói-se um lugar organizado e modelado de acordo com aquele grupo e com aquele meio ambiente, funcionando como uma base topológica, de natureza sociocultural, onde se desenrolam comportamentos influenciados pelas suas características físicas e os seus dados culturais²¹.

No entanto, para uma dada categoria social as regras que conduzem ao seu modo de vida não são completamente determinadas pela estrutura em que se inscreve. Neste caso o estatuto social pode influenciar mais do que a relação com o espaço.²² Num outro contexto é a relação com o espaço que nos vai dar indicações sobre a categoria social.²³

Citando FISCHER (ob. cit. p.44) “ (...) *para compreender o impacto de um espaço, é necessário referir-se à organização social que o subentende; não podemos, do ponto de vista psicossocial, reduzi-lo a uma unidade independente da lógica social; o meio – ambiente não é um objecto neutro, mas um objecto construído socialmente.* “

Desta forma é evidente que, viver num bairro pobre, vandalizado e monótono origina condutas de insatisfação, uma vez que os habitantes apoiam-se nesta estrutura para avaliarem a sua própria condição. Tal situação vai impedi-los de terem realizações positivas e satisfatórias, uma vez que todos se queixam dos mesmos problemas, não conseguindo encontrar soluções. (FISCHER ob. cit.)

Esta postura vai afectar directamente as expectativas face ao futuro, e os investimentos realizados na formação pessoal, por parte dos jovens aí residentes.

²¹ O investigador BAKER, citado por FISCHER (ob. cit.) denominou a base topológica de “behavior setting”, realçando que cada lugar organizado origina situações específicas formando um quadro de referência. No caso de uma igreja a disposição das cadeiras implica uma forma de se sentar, mas também de rezar. Assim a organização espacial exprime o sentido do lugar, levando os indivíduos a adoptarem comportamentos adequados ao local. Como refere FISCHER (1984, p. 73) “ *O behavior setting revela assim que todo o espaço social se apresenta como uma unidade composta de elementos físicos que interferem com dados sociais e culturais próprios dos lugares, dos contextos e dos grupos que nele se movem.*”

²² No passado um membro da nobreza distinguia-se pela posse de terras e castelo, hoje em dia mantêm a sua classe social apesar de já não viver num feudo. (FISCHER ob. cit.)

²³ Na sociedade norte - americana o local onde se trabalha e onde se mora é fundamental como expressão do estatuto social do indivíduo. (FISCHER ob. cit.)

A propósito da actuação de vários Projectos de Intervenção em bairros sociais no Porto, salienta MATOS (2001, p.545) “ (...) *habitar não é só dar um tecto, sendo também importante uma intervenção em outros aspectos como o emprego, a inserção social dos jovens, educação, cultura, saúde (...) que permitam a inserção e ascensão social das famílias* [e consequentemente capacite os jovens].”

É através da organização do espaço que se efectua uma categorização social, isto é realiza-se uma identificação dos grupos humanos com determinado território, o que nos conduz a um determinado lugar social (FISCHER ob. cit.). Por exemplo, o facto de se viver nos Pinhais da Foz, no Porto, incita – nos a estabelecer uma categorização entre este tipo de espaço e a posição social dos seus residentes.

Também LEWIS (1984), citando ISAACS (1948, p. 20) alerta que o bairro pode servir como “ *um instrumento para implementar a segregação de grupos culturais e raciais*”. Ou então o bairro pode ser um espaço resguardado, contra os forasteiros e pela defesa de tradições.

Na sua obra, LEWIS (ob. cit.) apresentou alguns estudos recentes sobre o desenvolvimento residencial urbano que realçam o significado do bairro na vida da cidade. Assim, geograficamente, o bairro assume quatro papéis:

- a) É um meio de traduzir a distância social em distância geográfica;
- b) Providencia bens e serviços;
- c) Proporciona identidade ao que poderia, ser entendido, como subúrbios residenciais;
- d) Forma um ‘*grupo territorial onde os seus membros se encontram em terreno comum para contactos sociais espontâneos e organizados*’ (GLASS, 1948, p.124).

Os habitantes deste espaço reconhecem a sua significância na vida diária, desenvolvendo um sentimento de identidade espacial local, que engloba as relações sociais e os espaços locais. Este sentimento de pertença a uma comunidade pode, nos bairros mais pobres, criar um sentido de entreajuda, que os leva à acção comunitária (LEWIS, ob. cit.).

Ainda segundo FISCHER (ob. cit.) a forma como conhecemos o ambiente tem origem na relação complexa e dinâmica que estabelecemos com os variados lugares por

onde nos movemos. Apreendemos o meio ambiente através das impressões, avaliações e significados que lhe atribuímos e posteriormente estruturamos os seus componentes num conjunto coerente e significante para nós.

Refira-se que sobre esta temática TUAN (1993, p.166) destaca “o nosso ambiente próximo é experienciado multimodalmente. O que está próximo pode ser tocado e talvez saboreado, cheirado, ouvido e visto; tem a textura densa de uma realidade confirmada por percepções múltiplas mantidas ao longo do tempo.”

O resultado dos processos cognitivos que nos permite compreender e organizar o mundo à nossa volta tem a sua expressão nos mapas mentais²⁴ que cada um de nós constrói. Então, todos os contextos que fazem parte do nosso quotidiano estão interiorizados formando mapas mentais, que nos dão informações não sobre o espaço como é na realidade, mas sobre a maneira como que ele é por nós percebido.

Também ESTEVES (1999) no seu trabalho refere que a imagem que cada um de nós tem dos locais onde se move é mais nítida e pormenorizada quanto mais próximos são esses espaços, quer fisicamente quer socialmente, dado que a frequência de informação recebida sobre os mesmos é maior. Segundo a autora, a imagem mental resulta de dois tipos de fontes de informação: a) as fontes directas, como os sentidos, que permitem a apreensão directa do meio que nos envolve e b) as fontes indirectas constituídas pelas opiniões e informações veiculadas pelos amigos, familiares, vizinhos e pelos meios de comunicação, representações cartográficas, etc. A imagem produzida reveste-se de uma grande importância para o comportamento do indivíduo pois tem subjacente um sistema de valores e vai influenciar directamente os seus actos.

Para LYNCH (1976) citado por FISCHER (ob. cit.) o mapa mental é o resultado das impressões imediatas e das recordações que compõem a experiência de cada um.²⁵

²⁴ Os investigadores DOWNS e STEA (1977), citados por FISCHER (1994), estudaram os mecanismos de percepção do espaço e da sua dimensão de construção mental, sugerindo que a mesma é feita a partir de quatro elementos, o objectivo representado, a escala a que é representado, o ponto de vista privilegiado e os diferentes símbolos utilizados para cada elemento representado.

²⁵ Este investigador utilizou os mapas mentais elaborados pelos habitantes de três cidades norte-americanas para estudar as imagens que os mesmos faziam da respectiva cidade.

Este tipo de análise permite compreender a percepção que os habitantes têm da organização das suas cidades, como espaços vividos, demonstrando a importância que é dada aos diferentes elementos do ambiente.²⁶

Ainda nesta área, o estudo da geógrafa FONSECA (1995) citado por ESTEVES (1999) sobre a imagem que os lisboetas possuem sobre a sua cidade tem subjacente a atribuição de valores às diversas áreas seleccionadas. Assim, os inquiridos separaram as diversas áreas: a) áreas valorizadas positivamente as que tinham maiores índices socioeconómicos e b) áreas valorizadas negativamente as que estão associadas a imagens de pobreza e degradação das habitações, o que sem dúvida reflecte juízos de valor.

Também TUAN (1993, p. 35) realça que "*...os sentidos, sob a protecção e direcção da mente dão-nos o mundo*", também GOULD (1985) destaca o facto de as informações poderem ser memorizadas, não recuperadas, estruturadas, interpretadas e valorizadas de modo diferente, dependendo de cada indivíduo e das situações vividas ao longo da sua vida.

No caso dos bairros, o geógrafo LEWIS (ob. cit.) refere que vários estudos demonstram que a noção que cada um tem do seu bairro é diferente da sua definição oficial, bem como existem diferenças significativas entre o bairro '*percepionado*' e o bairro '*real*'.

A compreensão destes elementos formando um conjunto coerente tem como base a formulação de uma imagem da cidade. O estudo de BUDD (1979), citado por LEWIS (ob. cit.) demonstrou que a imagem dos habitantes ricos de uma cidade pode ser muito mais pormenorizada e extensiva do que a dos habitantes de bairros pobres.

²⁶ Outro estudo, citado por FISCHER (ob. cit.) foi o realizado pelos investigadores MILGRAM e JODELET (1976) que ao analisar as imagens mentais dos parisienses acerca da sua cidade, revelaram uma representação da cidade com duas áreas distintas, o centro como espaço valorizado e valorizante, mercê dos elementos históricos e culturais que o compõem, e a periferia, como espaço desvalorizado devido à população de parques recursos e imigrada. Então, concluíram que as mesmas resultavam de experiências concretas e dos conhecimentos que tinham adquirido através dos meios de comunicação social. Assim temos na mesma cidade, o espaço separado socialmente, o que empurra a população que lá vive para uma esfera de exclusão social.

Uma das ideias preconizadas por MOLES, citado por FISCHER (ob. cit.), com particular interesse para o nosso trabalho, é destacar que o espaço urbano preconiza um modo de vida específico, devido à densidade de população, de funções e actividades que aí estão presentes.

Este modo de vida específico foi denominado de “*personalidade urbana*” por WIRTH em 1980, e de “*modus vivendi urbano*” por MONTEIRO em 1995, tem subjacente o forte poder atractivo que o meio urbano exerce sobre a população, sendo responsável pelo montante de população que vive nas cidades. Também ASCHER (1998) ao citar SIMMEL mencionou que existe uma *mentalidade específica* relacionada com a vida metropolitana.

Também LEWIS (1984) alertava para o facto da cidade, hoje em dia, ser moderna e complexa, ter aumentando de tamanho e exigir novos comportamentos e adaptações fruto dos estímulos recentes proporcionados e muito distintos dos conhecidos dos nossos ancestrais. Salientando que o indivíduo que vive na cidade, não está só ligado a uma certa área, interage com um ambiente vasto, construindo um entendimento de como os lugares se relacionam uns com os outros, tal como diversos autores já citados anteriormente

Já MUMFORD (1961), citado por LEWIS (ob. cit.), encarava a cidade como algo mas do que tijolos e cimento, afigurando-se como a manifestação palpável das crenças e ideais humanos, plasmando a própria civilização.

Hoje em dia estamos perante, sem sombra de dúvida, uma sociedade móvel, onde o desenvolvimento dos transportes e telecomunicações diminuiu a importância do lugar. No entanto, LEWIS (ob. cit. p. 90) ao citar WEBBER (1964) realça que “ (...) *é a interacção, e não o lugar, que é a essência da cidade e da vida da cidade*’.

Convém salvaguardar o facto de determinados grupos estarem mais ligados ao lugar como é o caso dos idosos, dos pobres e dos jovens. No caso dos jovens e crianças, o autor acentua a importância do lugar, quer no sentido físico quer social, uma vez que tem um papel significativo no seu desenvolvimento (LEWIS, ob. cit.).

Segundo os dados do United Nations Population Fund – UNFPA (2007) o número de habitantes residentes nas cidades vai aumentar atingindo os 5 biliões em 2030.

Mas afinal porquê é que este local é tão atractivo para a população? Precisamente porque lhes permite vivenciar experiências variadas, complexas e únicas dada as estruturas sociais, culturais e físicas que disponibiliza e com as quais a população pode interagir, como refere DOUGLAS (1983).

Também MONTEIRO (1997, p. 30), realça que é neste local “ (...) onde há uma maior diversidade de estímulos, uma maior fertilidade cruzada de ideias e de vitalidades”. ASCHER (1998) salienta, igualmente que os meios de comunicação social difundem as práticas culturais de diversos grupos dando a sensação de que cada indivíduo pode “ (...) fabricar um modo de vida. No entanto, se as escolhas aumentam, os elementos a escolher tornam-se, eles próprios idênticos para todos. (...) Por um lado, a gama de escolhas alarga-se, por outro lado as escolhas propostas parecem irrisórias: McDonalds, Burger King, Freetime ou Kentucky Fried Chicken? (...) As grandes cidades, que proporcionam gamas de produtos e de serviços particularmente vastas, oferecem, de certo modo, a atracção de hipermercados de modos de vida” (ASCHER 1998, p.80).

Outra das razões apontadas por MONTEIRO (1997, p. 13) para a população preferir o meio urbano em detrimento da vida no campo que é “ (...) mais calma e saudável, tem de ser, obviamente, a busca de melhores condições de vida.” A este propósito refere MATOS (2001, p. 186) “Á medida que avançamos para o séc. XXI, as grandes cidades continuarão a ser os principais centros de actividade económica, de inovação/difusão da informação, de cultura, de oferta de emprego, de equipamentos desportivos e de lazer, de acessibilidades, de heterogeneidade social e cultural.”

Nesta perspectiva e dado que o nosso estudo é realizado numa escola secundária pública, localizada na cidade de Ermesinde, área tipicamente urbana, tem toda a pertinência abordar um pouco mais as questões ligadas com o ambiente urbano.

Assim sendo, entende-se por ambiente urbano o espaço construído, os seus edifícios, os seus espaços verdes, os seus espaços de circulação, as suas actividades económicas, os seus desperdícios, (lixos, águas residuais, poluentes atmosféricos) e os espaços interiores (com determinadas condições de higiene e conforto). Segundo

MATOS (2001, p.175) “ Os edifícios são fazedores do ambiente na sua vertente urbanística e de relação com o espaço envolvente, mas são também criadores do ambiente, porque são os maiores consumidores de energia, sendo esta, reconhecidamente, uma das grandes causas de degradação ambiental.”

O conceito de ambiente urbano foi evoluído ao longo dos tempos, numa 1ª fase estava ligado a aspectos sanitários que se repercutiam na saúde humana, actualmente inclui preocupações ligadas à ecologia, à poluição, aos aspectos estéticos da paisagem urbana entre outros. Então, como refere MATOS (2001, p. 176) ao citar PARTIDÁRIO (1993) “a definição de ambiente urbano implica uma abordagem em termos sistémicos, tendo como base o sistema urbano, os elementos do sistema e as relações que entre eles se estabelecem (...) o conceito mais holístico de ambiente urbano considera a existência de um fenómeno urbanístico com diversas implicações ao nível dos sistemas físico, social e económico como o consumo energético, aspectos microclimáticos, a disponibilidade e o custo habitacional, a luminosidade e o conforto acústico e térmico do interior dos edifícios, a acessibilidade a equipamentos e serviços, a oferta de infra-estruturas, de transportes, os aspectos recreativos e de lazer, os aspectos de segurança pública e de criminalidade.”

Como partilhamos desta forma de encarar o ambiente urbano numa perspectiva sistémica, procedemos à análise de algumas destas variáveis no estudo de caso.

2.3 Contexto Social

A sociedade é desde sempre palco de mudanças que se reflectem nos grupos e nos indivíduos, no seu modo de vida, nas suas expectativas e no seu lugar na organização social.

Neste contexto vamos analisar em que medida as profissões, as habilitações, e os rendimentos vão interferir na qualidade de vida da população o que vai condicionar directamente as oportunidades, os modos de vida e as expectativas das famílias e dos seus jovens.

A divisão da sociedade em classes é consequência dos diferentes papéis que os grupos sociais têm no processo de produção, seguindo a teoria de Karl Marx. Então, uma classe social é composta por um grupo de pessoas com um *status* social similar, segundo critérios diversos, especialmente o económico.

É do papel ocupado por cada classe que depende o nível de riqueza e de rendimento, o que por sua vez condiciona o modo de vida bem como numerosas características culturais das diferentes classes. A classe social define-se como conjunto de agentes sociais nas mesmas condições no processo de produção e que têm afinidades políticas e ideológicas.

A estratificação social (ou seja a subdivisão da sociedade em diferentes classes sociais) indica a existência de diferenças, de desigualdades entre pessoas de uma mesma sociedade. Podemos considerar três tipos de estratificação social:

- a) Económica, baseada no rendimento (proveniente do trabalho, das pensões sociais, subsídios sociais, propriedades, depósitos bancários...);
- b) Política – baseada no poder sobre a sociedade (os que têm e os que não têm poder);
- c) Profissional – baseada na profissão que cada um exerce;

A maioria das análises que têm sido desenvolvidas em Portugal, sobre a tipologia das classes sociais considera sobretudo duas destas dimensões, a económica (com base nos rendimentos, sobretudo o proveniente do trabalho) e a profissional (com base na classificação das profissões e situação na profissão), sendo esta, aliás, a mais utilizada.

Segundo FERRÃO (1985) a partir da sistematização de Poulantzas (1974), define as seguintes categorias para a composição social da população activa:

- a) Burguesia – corresponde aos patrões de todos os sectores de actividade, aos isolados (i.e. os que trabalham por conta própria) das profissões liberais e científicas e aos quadros superiores;
- b) Nova Burguesia I – inclui os assalariados das profissões científicas e liberais e às posições de chefia de qualquer sector de actividade;
- c) Nova Burguesia II – compreende os outros assalariados do sector terciário (administração, comércio e serviços);

- d) Pequena burguesia tradicional – integra os isolados do secundário e do terciário;
- e) Proletariado industrial – assalariados do sector secundário;
- f) Campesinato - isolados agrícolas;
- g) Proletariado agrícola – assalariados agrícolas;

Refira-se que este autor utiliza nesta classificação os grupos de profissões utilizados pelo INE, respectivamente no recenseamento da população de 1960 e 1970.

Uma outra classificação é a apresentada por COSTA et al (1990) que mantêm, no entanto, o cariz económico, a saber:

- a) Burguesia Empresarial e proprietária – inclui todos os padrões de todos os sectores de actividade;
- b) Burguesia dirigente e profissional – directores, quadros dirigentes e profissionais liberais;
- c) Pequena burguesia intelectual e científica – quadros intelectuais e científicos;
- d) Pequena burguesia técnica e de enquadramento intermédio – técnicos e quadros; intermédios;
- e) Pequena burguesia independente e proprietária – trabalhadores independentes
- f) Pequena burguesia agrícola – agricultores;
- g) Pequena burguesia de execução – empregados executantes
- h) Operário industrial - assalariados do sector secundário
- i) Operário agrícola – assalariados agrícolas

Os autores utilizam para definir estas classes o grupo de profissões da Classificação Nacional das profissões de 1980 do INE.

Em Portugal no ano de 1992, uma equipa multidisciplinar da MARKTEST realizou a primeira fase de uma aprofundada investigação sobre esta problemática. Esse trabalho deu origem a uma categorização, estatisticamente fundamentada, que foi utilizada de 1993 a 1998. Esta categorização, tinha como indicador subjacente o *rendimento mensal líquido do agregado familiar (RMLF)* em que o indivíduo está inserido. No entanto, atendendo às limitações com que, em estudos de mercado, nos deparamos na obtenção do rendimento (principalmente as abstenções), não é utilizado o RMLF, mas sim um conjunto de sete variáveis que, simultaneamente, têm a capacidade de reflectir a posição de um indivíduo perante aquela variável.

As variáveis utilizadas na determinação da *Classe Social MARKTEST* são de dois tipos:

- Relativa ao *Referencial do Lar* - situação na ocupação, ocupação, instrução escolar, sexo e idade;
- Relativa ao *Lar* - Composição do Agregado Familiar

Ao longo dos anos a MARKTEST procedeu a actualizações e aperfeiçoamento do seu modelo estudando, de forma detalhada, as ocupações e o grau de instrução da população. Sendo que actualmente, partindo da matriz de cruzamento das variáveis *Grupos Ocupacionais e Instrução*, criou uma base de dados completa e fidedigna. Este processo de estudo e investigação culminou com a quantificação das Classes Sociais MARKTEST que em 2003, tendo por base os Censos de 2001, foram redimensionadas.

Ora é igualmente nas cidades, particularmente nas grandes, que encontramos uma maior diversificação das classes e grupos sociais. Esta diversidade resulta da crescente divisão técnica e social do trabalho, da maior fragmentação do mercado de emprego e da flexibilização do sistema produtivo, mas também, da precarização crescente de vários segmentos do emprego, da maior polarização social, da multiplicidade de culturas (em parte fruto das migrações) e da maior diferenciação das qualificações académicas.

Estes processos intensificam-se com a globalização, principalmente nas grandes cidades, que estimula o aumento de ocupações muito bem remuneradas, geralmente associadas às populações com maiores qualificações académicas e a proliferação de empregos muito pouco especializados, e muitas vezes precários (contratos a prazo, trabalho domiciliário, a tempo parcial) quer no sector industrial, quer no terciário, muitos destes realizados por imigrantes ou por indivíduos com fracas qualificações escolares.

Como realça MARQUES (2004, p. 71) “nas cidades, sobretudo nas de maior dimensão, a tendência dos últimos 50 anos, tem sido para a crescente heterogeneidade demográfica e social, induzida quer pelo êxodo rural, quer pelas migrações.”

Assim, a educação tem um papel fundamental na estratificação social enquanto canal de mobilidade social interferindo na reestruturação das classes. Na verdade, as políticas educativas (aumento/alargamento da escolaridade obrigatória, ensino

profissional e o Programa Novas Oportunidades) e a chamada Sociedade do Conhecimento, provocam diferentes impactos nos grupos sociais e na sua mobilidade. Isto acontece porque “o alargamento do sistema de ensino às classes trabalhadoras além de abrir novas oportunidades e expectativas, também induz no seu imaginário os valores e padrões de vida típicos da classe média. Por outro lado, as actuais tecnologias da informação produzem novas divisões não só entre os sectores qualificados e desqualificados, mas no próprio processo de reconversão de profissões. [na medida em que] os que antes tinham empregos qualificados no sector dos serviços e cujas profissões entraram em declínio, além da perda de status, confrontam-se hoje com uma crescente precarização. Por um lado, os grandes investimentos públicos no sistema de ensino engrossaram uma “nova classe média” ... aqueles que dominam a informação e controlam o poder simbólico do conhecimento.... Por outro lado, as novas qualificações académicas e o domínio dos novos conhecimentos informacionais e tecnológicos puxam para cima os novos sectores da classe média-alta... mas em contrapartida produzem novos info-excluídos e travam em baixo segmentos dos empregados dos serviços que vêem a sua situação mais vulnerável. Num cenário social cada vez mais fluído e instável, os movimentos de mobilidade são sobretudo de curto alcance, embora criem a ilusão de ascensão quer no seio da classe média quer junto das famílias da classe trabalhadora que conseguem angariar um capital escolar significativo para os seus filhos” (ESTANQUE, 2005 p. 14)

A caracterização do contexto social pode, como vimos anteriormente, ser feita de diferentes formas, no nosso trabalho vamos utilizar os dados recolhidos no questionário onde categorizamos os aspectos socioeconómicos, em que se realça a profissão dos pais, o que se reveste da maior importância porque como ressalva GONÇALVES (2008, p. 166) “ (...) o trabalho continua a ser um instrumento poderoso de realização pessoal, de autonomia e de integração (...) apenas a família se sobrepõe à dimensão profissional. O estatuto social, que dá ao sujeito o sentido da sua dignidade e leva os outros a respeitá-lo, está inevitavelmente ligado à profissão que desempenha.”

2.4 Contexto Escolar

A escola é uma das instituições sociais que sofreu transformações sucessivas ao longo dos tempos. Actualmente a escola já não é a instituição, por excelência, responsável pela transmissão de conhecimentos. Estamos perante um período em que os jovens são bombardeados por todo o tipo de informação, veiculada pelas mais diversas fontes de informação, das quais se destaca os média e as novas tecnologias de informação e de comunicação.

O uso dos computadores pessoais passou a fazer parte da rotina diária dos jovens e de uma franja significativa da população em geral. A sua utilização faz-se a vários níveis, na procura de informação (académica e outra), no entretenimento (jogos e jogos *on-line*), ou mesmo como espaço de socialização (através da “web” temos acesso a espaços de reflexão, introspecção e de difusão de informação - os “blogs”).

No estudo realizado por MATOS (2008)²⁷ constatou-se que 15% dos alunos portugueses inquiridos passam quatro horas ou mais a pesquisar na *Internet* ou “na conversa” ao computador, durante a semana e 24% se for nos fins-de-semana. No caso dos jogos de computador 16% dos alunos passam quatro horas ou mais a jogar no computador, durante a semana e 29% nos fins-de-semana. Considerando a faixa etária dos 11 aos 16 anos, qualquer destes números tende a pelo menos a duplicar dos 11 para os 16 anos, para a utilização social. Como realça MATOS (2008, p. 253) “*A partir dos finais dos anos 1990 a revolução social associada ao “boom” das novas tecnologias traz consigo um novo desafio.*”

As histórias e informações veiculadas pelos mass média penetram na vida familiar, na escola e na interacção entre pares, o que proporciona aos jovens, experiências diversificadas, acerca das outras pessoas e dos seus papéis. Segundo FONSECA (2010, p. 224) “*Os media fornecem uma quantidade extraordinária de exemplos de diferentes tipos de pessoas comportando-se de formas mais variadas em*

²⁷ HBSC de 2006 em Portugal

situações diversificadas (...) existem padrões sistemáticos de inclusão e exclusão, assim como convenções e estereótipos, que reflectem a ideologia e o poder social estabelecido”

Sem dúvida que as implicações dos mass média no desenvolvimento dos jovens é indiscutível, como se encontram numa fase de construção da identidade que não é fácil são estes meios que, segundo FONSECA (2010, p. 224) oferecem “*grandes vias atractivas para suavizar as pesadas e perturbantes tensões deste estágio do desenvolvimento (...) [promovendo] certos modos de resolver problemas, comportando ensinamentos sobre o que funciona ou não e para quem. Estas narrativas ilustram como são os miúdos populares quem é bem sucedido e quem não é. Elas oferecem modos de agir, de se envolver na interacção social e de pensar sobre si próprio, que ajudam a definir o tipo de self que cada um escolhe construir.*”

Desta forma, quer esta instituição, quer a família, estão a perder a competência de transmitir cabalmente os valores e os modelos culturais de coesão social.

Paralelamente chegam à escola todo o tipo de dificuldades, nomeadamente de socialização, bem como esta se ressentida da crise de autoridade patente na sociedade contemporânea. Como bem ilustra MATOS (2009, p.203) “*Temos hoje uma escola em constante mudança e reflexão, que vai a par de uma sociedade democrática com movimentos de estagnação e regressão demográfica, crescimento desigual, obrigando a uma reorganização da rede educativa.*”

No entanto, tal como defende FILHO et al (2008, p.51) “*A escola, pelas suas características, possui a função primordial de ser uma experiência organizadora central na vida dos adolescentes, já que consagra oportunidades em termos de aquisição de conhecimentos, de domínio ou aperfeiçoamento de habilidades de vida, de melhoria de auto-estima e de orientação do comportamento, ao mesmo tempo que possibilita a existência de um ambiente estruturado e seguro no qual, num período marcado por vulnerabilidades acentuadas, se torna possível cumprir com muitas das tarefas que são características do desenvolvimento humano.*”

Então, a escola é um elemento fundamental para a socialização do jovem, para a sua formação integral, através da interiorização de valores essenciais. Sendo assim, é

indiscutível a relevância deste contexto na construção da identidade do jovem e na definição do seu projecto de vida, como já referimos anteriormente.

É precisamente neste local que o jovem é confrontado com várias situações, em que tem de tomar decisões e escolher caminhos, entrando pela (...) *primeira vez numa «arena social» estruturada*” (GUICHARD et al, 2002, p. 197).

É neste palco que experiencia relações de poder e de competição, descobre e desenvolve capacidades, desempenha diversos papéis, participa em distintas actividades e incrementa relações interpessoais com os pares e demais comunidade escolar. Paralelamente, é neste espaço que sofre mudanças significativas no seu desenvolvimento biológico e psicológico, uma vez que é “ (...) *na escola que crianças e jovens passam parte substantiva do seu dia, onde se desenvolvem interações intra e intergeracionais, com impactos que irão perdurar longos anos e até marcar definitivamente a vida das pessoas, para o bem ou para o mal. No fundo é a instituição de socialização primária nas sociedades desenvolvidas. Os alunos estão em idades de desenvolvimento que são tanto frágeis como receptivas, e tudo o que suceder moldará as suas personalidades.*” (FILHO et al, ob. cit., p.38).

A este propósito revelam LIMA e FREIRE (2009)²⁸, que estudantes portugueses do Ensino Secundário, passavam em média, no decorrer de uma semana, 30% do seu tempo na escola estando 38.6% das suas actividades diárias relacionadas com esse contexto de vida, demonstrando o tempo aí investido pelo adolescente. Então, é fundamental o estudo da qualidade das experiências do adolescente no seu dia-a-dia escolar. Segundo, LIMA e FREIRE (2009, p.524) “ (...) *se as actividades proporcionadas nos contextos de aprendizagem providenciarem oportunidades para a vivência de experiências óptimas, um maior envolvimento e investimento nessas actividades poderá ser esperado.*”

Nesta perspectiva, esta instituição tem de fomentar a existência, no seu seio, de ambientes físicos e humanos que sejam apoiantes, estruturantes, estimulantes e facilitadores de todas as aprendizagens. Sem dúvida que funciona como um local estruturado de aprendizagem a dois níveis, do ponto de vista formal, integrando novos

²⁸ Estudos realizados a estudantes portugueses do Ensino Secundário em 2007, por Freire, Fonte, & Lima,

conhecimentos e habilidades, e do ponto de vista informal influenciando significativamente as atitudes e comportamentos dos alunos.

Outra das suas vertentes importantes é a sua capacidade para transformar a informação pontual e fragmentada que os alunos possuem, em conhecimento global, compreensivo e estruturado. Paralelamente, este conhecimento é construído ao longo do tempo, de forma mais sistemática e orientada. A vantagem desta abordagem é que permite uma discussão acesa, promovendo o treino de atitudes e comportamentos distintos, fomentando o desenvolvimento de novas habilidades de vida essenciais nos adolescentes.

Desta forma, a escola deve adaptar-se às exigências dos jovens do século XXI, ou seja deve afastar-se da educação encarada como mera instrução e do aluno entendido como um recipiente passivo do saber cognitivo. Nas palavras de SAMPAIO (2009, p.103) “ *o impasse da escola actual resulta de se encontrar esgotado o modelo tradicional de ensinar, organizado para instruir o aluno médio e com razoável motivação.*”

Assim sendo, é premente alterar as práticas pedagógicas tradicionais e apostar em novos processos de ensino – aprendizagem. Estes processos devem contemplar actividades livres focalizadas, centradas no indivíduo, promovendo e incentivando o desenvolvimento pessoal. As técnicas tradicionais de exposição de conteúdos devem dar lugar aos trabalhos de grupo, às dinâmicas de grupo, às pesquisas e aos jogos criativos.

Nesta óptica, SILVA (2000, p. 23) salienta que “*...não se veja no aluno o ser inferior e não preparado a que se põe tutor e forte adubo; isso é o diálogo entre o jardineiro e o feijão*”, definição muito pertinente e actual.

Nas novas práticas educativas, o professor deve assumir o papel de facilitador e conduzir o aluno na sua procura constante, promovendo o gosto por esta demanda. Então, o docente deixa de estar no centro do processo de ensino – aprendizagem, passando a partilhá-lo com o aluno. Desta forma vai responsabilizar o jovem, desde cedo, pelas suas escolhas, auxiliando no seu caminho, trabalhando com afecto. Assim contribui para a construção de uma sociedade mais respeitadora das diferenças, fomentando, no jovem, uma atitude pró-activa responsável. (FILHO et al, 2008).

Esta perspectiva é partilhada e defendida por vários especialistas, sustentando a necessidade de “ (...) *uma análise pormenorizada dos componentes curriculares de modo a definir o que deve ser comum a todos e quais os elementos que necessitam ser modificados para responder às necessidades dos alunos com mais problemas, num ambiente de trabalho exigente e cooperativo, onde a autoridade do professor (que jamais poderá ser posta em causa) se construa na relação.*” (SAMPAIO, 2009, p.103).

Também SILVA (ob. cit., p.26) salientava a importância de adequar as práticas educativas às necessidades dos alunos bem como do seu papel na formação pessoal, considerando não ser possível “ (...) *negar que a escola não deu aos seus alunos todas as possibilidades que lhes devia dar, desprezou os mal dotados, obrigou-os a actos ou tarefas que lhes depuseram na alma as primeiras sementes do despeito ou da revolta, lhes deu, pelo quase exclusivo cuidado que votou ao saber, deixando na sombra o que é o mais importante — formação do carácter e desenvolvimento da inteligência —, todas as condições para virem a ser o que são agora; se não saíram da escola com amor à escola, a culpa não é deles, mas da escola.*”

E sublinha MATOS (2009, p. 205) que a “ (...) *aprendizagem deverá permitir a integração dos vários contextos. Se a sociedade portuguesa é pluricultural, as respostas (programas escolares e filosofia de ensino) devem ser necessariamente heterogéneas e elaboradas de acordo com os interesses do destinatário (...)* A democratização do ensino implica que a escola garanta a igualdade de oportunidades para todos os alunos, sendo necessário para tal encontrar respostas diferentes em função das necessidades específicas de cada um.”

Assim sendo, a escola deve contemplar a formação integral do aluno, tendo em vista o seu desenvolvimento em três domínios complementares e sinérgicos (figura 7)

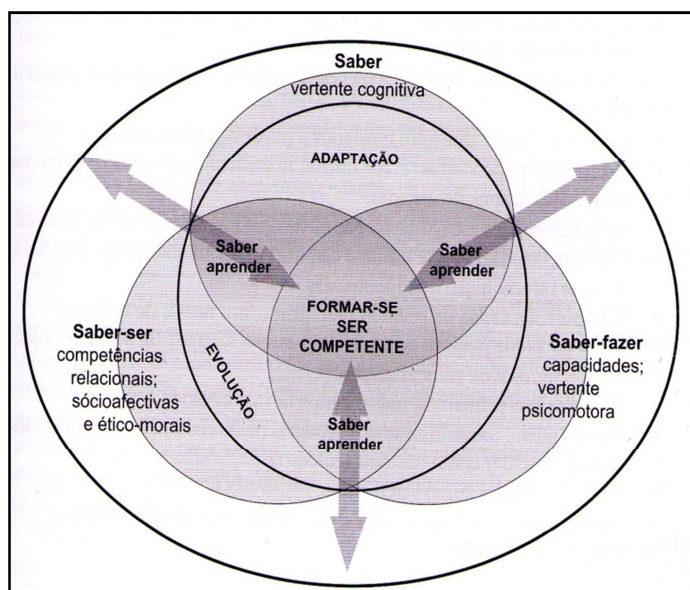


Figura 7 - Domínios de formação do aluno (adaptado de FILHO, 2008, p. 43)

A escola tem de compreender as mudanças sociológicas, tem de se reinventar, convertendo-se num espaço de partilha, tirando partido da riqueza das diversas experiências de vida, a troca de ideias, o treino de resolução de problemas que tenham a ver com a vida real.

Segundo SILVA “ninguém fugirá da escola e a olhará como um horror no dia em que a deixemos de conceber como o lugar a que se vai para receber uma lição, para a considerarmos como o ponto de condições óptimas para que uma criança efectivamente dê a sua ajuda a todos os que estão procurando libertar a condição humana do que nela há de primitivo...” (SILVA, 2000, p.30).

No nosso entender, compete também ao professor ser um dos impulsores de mudança. Esta tarefa, descrita por DELORS (2003, p. 131), salienta “a importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia. Este papel será ainda mais decisivo no século XXI. Os nacionalismos mesquinhos deverão dar lugar ao universalismo, os preconceitos étnicos e culturais à tolerância, à compreensão e ao pluralismo, o totalitarismo à democracia nas suas variadas manifestações, e um mundo dividido, em que a alta tecnologia é apanágio de alguns, dará lugar a um mundo tecnologicamente unido. É por isso que são enormes as responsabilidades dos professores a quem cabe formar o carácter e espírito das novas gerações. “

Outra das funções que a escola deve desempenhar e privilegiar, é incentivar os jovens para a necessidade e urgência da formação ao longo da vida, recusando a perspectiva de que ” (...) *lançados na vida, a escola nunca mais procurou atraí-los, nunca mais foi ao encontro dos seus antigos alunos, para lhes aumentar a cultura, os informar e esclarecer sobre novas orientações de espírito, para lhes pedir a sua colaboração, o seu interesse na educação das gerações mais moças.*” (SILVA, 2000, p.31). Esta vertente da educação tem sido alvo de investimento por parte do actual governo no sentido de capacitar e reconhecer as competências adquiridas ao longo da vida, materializadas no Programa Novas Oportunidades.

Não temos dúvida que, numa sociedade tão exigente e diversificada muito se espera da escola. Será que ela está à altura?

Neste contexto privilegiado de socialização, a escola, os jovens contactam com outros jovens encetando amizades. Parafraseando MATOS (2009, p. 203) a escola (...) *é capaz de juntar diversas comunidades de pares e promover a auto – estima e o desenvolvimento harmonioso entre os jovens que a frequentam, constituindo-se um espaço privilegiado de encontros e interacções.* “

O grupo de pares é decisivo durante a adolescência, porque como salienta MATOS (2008, p.260) “(...) *assistindo e promovendo o desenvolvimento pessoal e uma transição das ideias sobre a vida e o quotidiano, para a definição de um projecto de vida, definição de uma identidade pessoal e social adulta, dos limites pessoais e a regulação de competências sociais.*

É com os amigos que se aprende a estar com os outros, fora do seio restrito da família, a partilhar experiências e sentimentos, sem receio de ser julgado ou criticado, como define MATOS (ob. cit, p.161) “ (...) *são claramente vistos como algo essencial, não só durante a adolescência, mas para toda a vida, capaz de influenciar várias áreas da sua vida, inclusive a relação familiar e a área profissional.*”

A amizade proporciona um suporte emocional e providencia afecto social, ao mesmo tempo que transmite uma sensação de segurança e confiança nos outros. É benéfico para o adolescente ter um amigo, porque vai facilitar a sua integração no grupo de pares, desenvolvendo as competências de amizade. Por sua vez, o facto de pertencer a um grupo mais alargado e variado também é saudável, na medida em que fomenta

competências emocionais mais adequadas para lidar com situações conflituosas, aumenta a auto-estima, diminuiu a ansiedade social e proporciona menos hostilidade. Retomando as ideias de MATOS (ob. cit., p.157) “ *O bem – estar dos adolescentes pode depender da aceitação e da integração num grupo de pares e a insatisfação com as relações sociais pode aumentar os sentimentos de solidão e de tristeza.*”

Efectivamente, quando os professores se apercebem que determinado aluno tem dificuldades em se relacionar com os seus pares, percorrendo o espaço escolar sozinho, actua imediatamente no sentido de compreender o que se passa. Assim, tenta perceber se a solidão, que pode potenciar outro tipo de problemática, é motivada por rejeição social ou se trata de uma escolha pessoal.

Para MATOS (ob. cit.), o facto de o jovem não ter amigos chegados provoca sentimentos de solidão, apesar de ser com o grupo de pares que o jovem faz a sua iniciação em comportamentos de risco. Assim, sublinha que “ *os amigos são importantes para os adolescentes que podem influenciar inclusivamente a sua percepção de felicidade, pois a falta de relações impossibilita a partilha de interesses comuns, sentimentos e emoções.* “ (p.157)

Dado o tempo que os jovens passam no recinto escolar com o seu grupo de amigos, é muito importante a criação de um ambiente securizante e positivo, como já foi referido anteriormente. Só este ambiente será capaz de proporcionar escolhas saudáveis e a sua opção por caminhos responsáveis. Como salienta FERREIRA (2009, p. 29) ao citar ROSENTHAL (1998); JANOSZ (2000); PEREIRA (2008); BONG (2008); NICHOLS (2008) “ *(...) quanto mais positiva for a relação que os adolescentes mantêm com a escola, melhores serão os seus resultados escolares, e consequentemente, maior será a probabilidade de prosseguirem os estudos.*”

A escola, hoje mais do que nunca, é o cenário primordial para implementar intervenções participadas e orientadas para os adolescentes, que incluam os jovens assim como os principais actores das suas vidas, pais, professores e pares como salienta FILHO *et al*, (ob. cit., p.53) citando LYNAGH (1997) e WHO (1999) “*as escolas são reconhecidas enquanto locais de aprendizagem que, sendo estruturados, providenciam a oportunidade, do ponto de vista formal, para integrar novos conhecimentos e*

habilidades, e que do ponto de vista informal podem influenciar significativamente as atitudes e comportamentos dos alunos.”

PARTE II

ESTUDO DE CASO

1. Nota metodológica

No sentido de alcançar os objectivos a que nos propusemos neste trabalho, recorreremos ao estudo de caso,²⁹ porque apesar de ser aplicável a casos específicos, permite demonstrar a sua extensibilidade a outros contextos. Tal como salienta STAKE (1995, p. 19) “ (...) *ao estudá-lo aprendemos sobre outros casos ou sobre um problema em geral, mas também porque precisamos de aprender sobre este caso particular.* “

Outra das razões que levaram a este tipo de abordagem é o facto de ser este o método mais indicado para analisar os problemas concretos das escolas, uma vez que, tenta compreende-los inseridos no seu contexto, isto é, como STAKE (ob. cit., p. 18) refere “*o caso é um sistema integrado. As partes não têm de estar a funcionar bem, os objectivos podem ser irracionais, mas continua a ser um sistema.* “

Sem sombra de dúvida que corroboramos a ideia de YIN (2005, p. 380) “*The strength of the case study method is its ability to examine, in depth, a case within its real – life context.*”

O estudo de caso realizou-se numa escola secundária pública de grandes dimensões, a Escola Secundária de Ermesinde, como já referimos, que no ano lectivo de 2008/2009 acolhia um total de 1963 alunos, de várias faixas etárias (desde os 12 anos até aos adultos), dos quais 1737 em regime diurno e 226 em regime nocturno.

A população escolar apresenta características socioeconómicas muito diferenciadas e é proveniente, na sua maioria, das freguesias do concelho de Valongo e, em menor número, dos concelhos limítrofes como Maia, Santo Tirso, Gondomar, Penafiel e Paredes. Esta escola oferece várias modalidades de ensino: ensino regular (3º ciclo e secundário), ensino profissional, cursos de educação e formação, educação para adultos (ensino recorrente e reconhecimento e validação de competências). Deste

²⁹ Realçamos que também estudamos um caso quando, segundo STAKE (1995, p.11) “ (...) *ele próprio se reveste de um interesse muito especial* (...) “

universo seleccionamos para a nossa amostra, os adolescentes e jovens do 9º ano de escolaridade. Tal escolha prendeu-se com as seguintes razões:

- a) É nesta fase da sua vida escolar, final do 3º ciclo do ensino básico, que estes jovens têm de fazer uma escolha de formação/curso para o prosseguimento de estudos;
- b) A maioria está numa fase do seu desenvolvimento vocacional que se manifesta por, segundo GONÇALVES (1997, p. 149) “ (...) *questionamentos, procura, dúvida, insegurança, (...) [funcionando como] uma oportunidade que o adolescente tem de pensar e planear o seu projecto de vida (...)* “
- c) Este é um dos períodos críticos no percurso escolar dos jovens ,transição entre ciclos, devendo ser alvo de especial atenção pois pode ter como realça FILHO (2008, p.54) “ *um impacto profundo no ajustamento psicológico (...)*”
- d) A experiência pessoal profissional que nos alertou para a necessidade de compreender melhor o que está subjacente às escolhas pessoais, no sentido de planificar intervenções ajustadas e significativas;

Parece-nos ser, também, fundamental compreender esta fase de desenvolvimento que atravessa cada jovem desta faixa etária. A adolescência é uma etapa do desenvolvimento humano que, sendo um conceito recente, tem a sua origem no início do século XX. Foram diversos os factores sociais, políticos e culturais que levaram a atribuir a esta fase, características e comportamentos específicos, onde se destaca segundo FONSECA (2010, p.201) “*a industrialização crescente nas sociedades ocidentais passou a exigir uma mão – de – obra especializada e, portanto, a extensão progressiva da escolaridade passa a ganhar expressão (...) as famílias passaram a estimular a participação dos seus filhos no trabalho industrial [promovendo o investimento] na sua formação*”. Este facto histórico que originou o alargamento do tempo entre a infância e a idade adulta, fez a adolescência surgir como uma nova fase do ciclo de vida e como realidade social.

Como salienta SAMPAIO (2000, p 241) ” *(...) é nesta fase que se dá a passagem de uma situação de dependência infantil para a inserção social e a formação de um sistema de valores que definem a idade adulta.*” A formação da identidade e a conquista de autonomia são duas das características mais marcantes desta etapa.

O psicólogo Stanley Hall³⁰ definiu a adolescência como uma fase única e particular da vida. Ao longo da história da Psicologia vários investigadores dedicaram-se ao estudo da adolescência sendo que FONSECA (2010) ao citar STEINBERG & LERNER (2004) refere a revisão histórica elaborada, que divide os estudos realizados em três fases, a saber:

- Entre 1900 e 1970 – dava-se ênfase à parte biológica, construindo-se grandes teorias sobre as diversas facetas do desenvolvimento adolescente, que associa a adolescência à fase de transição onde acontecem transformações físicas, hormonais, sociais, familiares, educacionais num curto espaço de tempo (estudos de Hall, Freud, Erikson e Piaget);
- Entre 1970 e 1990 – adopta-se os métodos experimentais, a perspectiva ecológica articulando o social com o biológico, no entanto mantêm as linhas orientadoras anteriores, focando-se nas diferenças individuais do desenvolvimento humano e na resolução de problemas;
- A partir de 1990 – mantêm a tónica na diversidade do desenvolvimento humano orientando-se os trabalhos para a investigação aplicada, os investigadores e técnicos sociais trabalham conjuntamente nos problemas da adolescência tendo como pano de fundo as políticas públicas.

Dadas as características do universo e a opção metodológica assumida, a técnica de recolha de informação mais pertinente foi o inquérito por questionário (em anexo), elaboramos dois tipos de questionários, o primeiro com uma questão aberta (conteúdo e forma livres das respostas) e o segundo com questões fechadas (opções reduzidas de resposta)³¹. A concepção dos inquéritos teve por base a revisão bibliográfica efectuada o que permitiu identificar os grupos de questões mais relevantes para os objectivos da investigação (GHIGLIONE, 2005).

Relativamente ao primeiro inquérito procuramos saber o que cada jovem entende que é o seu *Projecto de Vida*, bem como as dimensões contempladas por cada um. Face a este propósito a questão elaborada só podia ser aberta permitindo que o

³⁰ Fundador da Psicologia do Desenvolvimento nos EUA

³¹ Método de recolha de dados é descrito por BOUTIN et al (1990, p. 145) citando BRUYNE (1975)

aluno expressasse a sua opinião sem restrições. Posteriormente procedeu-se a uma análise de conteúdo para estudar o sentido e significação da informação recolhida, tendo sido a mesma compilada no quadro IX (ver anexos).

Para o segundo inquérito definiram-se as questões de forma a permitir a caracterização do inquirido e da sua família, dos níveis de conforto da sua habitação (tipologia, local, regime de propriedade, condições de luminosidade, aquecimento saneamento básico, água canalizada e electricidade), dos seus hábitos do quotidiano (deslocações, ritmo e frequência de utilização dos Espaços Verdes/Lazer/Culturais no Verão/Inverno, à semana e ao fim – de - semana), das suas escolhas face à ocupação dos tempos livres (actividades extra – curriculares orientadas e não – orientadas) e a importância atribuída às mesmas.

Relativamente às características da família vamos analisar, o nível socioeconómico e cultural, através dos rendimentos, habilitações e profissões dos pais. A estrutura familiar será separada em quatro grupos, famílias intactas, famílias monoparentais³², famílias reconstruídas e outros³³.

Seleccionamos cinco espaços Verdes/Lazer/Culturais, sendo uns ao ar livre e outros fechados, que são relevantes e representativos do dinamismo socioeconómico e cultural quer a nível da freguesia de Ermesinde quer a nível do concelho de Valongo a saber:

- Parque Urbano;
- Fórum Cultural de Ermesinde;
- Percurso Pedonal da Costa;
- Maia Shopping;
- Vila Beatriz;

³² O conceito de *família monoparental* que utilizamos neste trabalho é o definido pelos estudos de Sociologia da Família, que segundo LOBO (1999, p. 123) “ (...) é o núcleo familiar onde vive um pai ou uma mãe sós (sem cônjuge) e com um ou vários filhos solteiros.”

³³ Neste grupo incluímos os alunos que estão institucionalizados.

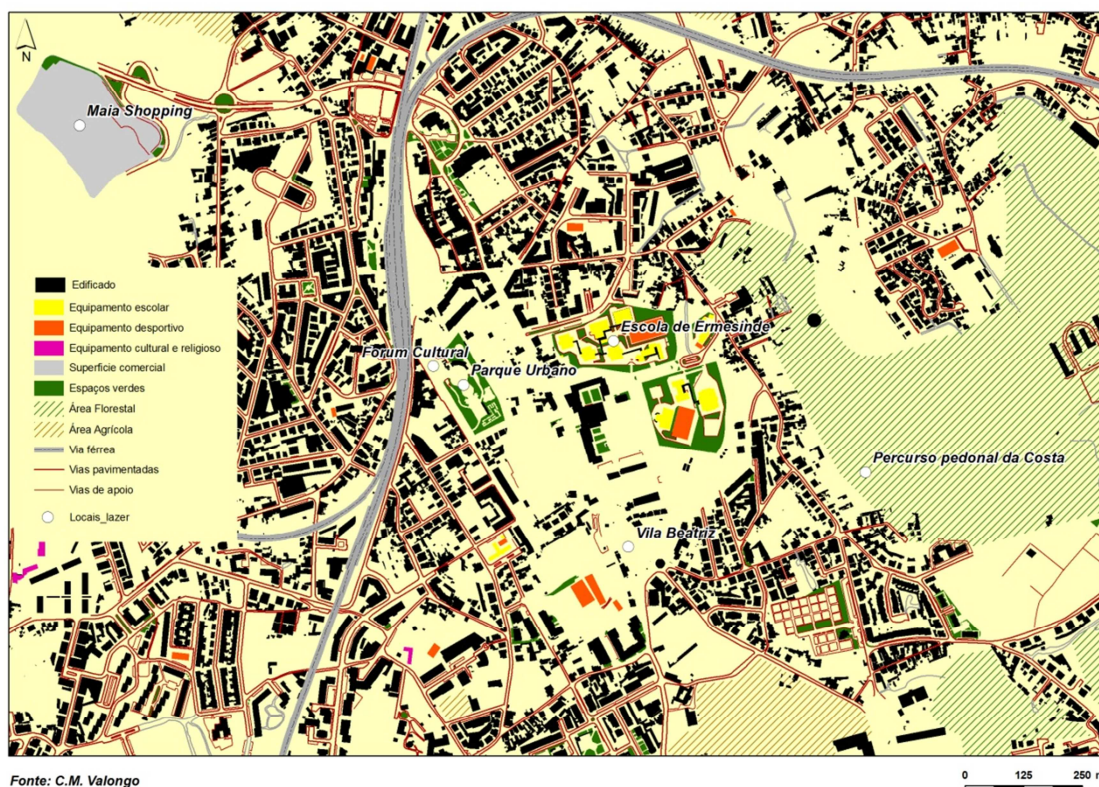


Figura 8 - Localização dos espaços Verdes/Lazer/Cultura

Face aos espaços seleccionados os jovens da nossa amostra tinham que os categorizar utilizando a seguinte chave *nada importante*, *pouco importante*, *importante* ou *muito importante*. Também procuramos saber o número de vezes que os utilizavam, à semana, ao fim-de-semana e no Verão/Inverno.

A opção de conhecer a importância atribuída às actividades extra – curriculares orientadas e não – orientadas prendeu-se com o facto de várias pesquisas defenderem que as actividades como participação em desportos, inscrições em clubes, actividades artísticas, serviços de voluntariado ou programas de intervenção destinados a jovens podem ser um bom preditor de um desenvolvimento positivo dos jovens³⁴.

³⁴ A DPJ – “ *Perspectiva do Desenvolvimento Positivo da Juventude* ” é uma concepção recente sobre o desenvolvimento da adolescência que tem as suas raízes nos anos 70 e surgiu com a aplicação, pelos psicólogos, de sistemas desenvolvimentistas ou modelos dinâmicos do comportamento nos seus estudos. Estes cientistas realçaram a importância das relações interindividuais e da inserção do sujeito no mundo real. Segundo FONSECA (2010, p.71) “ (...) a controvérsia natureza/cultura pode ser solucionada, se se adoptar uma perspectiva integrativa interaccionista no que diz respeito à influência genética e contextual no desenvolvimento humano.”

Também é fundamental fomentar nos jovens/filhos interesses culturais e recreativos que lhes proporcionem experiências diferenciadas de exploração do mundo que o rodeia sendo esperado que “ (...) *jovens que provêm destes contextos se sintam mais seguros para realizarem experiências novas de exploração e investimento vocacional*” (GONÇALVES 2008,p.164)

No sentido de facilitar a sua leitura e posterior interpretação as actividades de ocupação dos tempos livres e lazer foram agrupadas em actividades orientadas e não - orientadas.

Analizamos também, alguns indicativos de doenças da família e do aluno, que se nos afiguraram mais condicionantes do ambiente familiar e consequentemente na qualidade de vida da mesma, a saber asma, depressão, doença cardíaca, hepatite e tuberculose.

Este inquérito permitiu caracterizar o contexto familiar, o contexto ambiental e social que envolve os jovens da nossa amostra. Tendo em vista a uniformização das respostas e a comparação dos dados elaboramos questões fechadas. Assim as hipóteses de resposta foram categorizadas e codificadas, de modo a evitar a subjectividade das mesmas e facilitar o tratamento da informação obtida.

A aplicação dos inquéritos foi directa, ou seja, cada inquirido preencheu o formulário na presença do entrevistador e do director de turma, no sentido de permitir fornecer explicações adicionais, no caso do segundo inquérito.

Ambos os inquéritos foram distribuídos e preenchidos pelos alunos de 9º ano presentes nas aulas seleccionadas para o efeito, num total de 291 indivíduos, dos quais 253 pertenciam ao ensino regular e 38 aos cursos de educação e formação de nível 2 - CEFs.

O primeiro inquérito foi respondido na primeira semana de Outubro de 2008, no tempo lectivo de área de projecto, devido ao facto de ser nesta área disciplinar não curricular, que se trata o tema “ *Projecto de Vida – Que futuro?* “. Sendo que só fazia sentido questionar os alunos antes dos mesmos se debruçarem sobre a temática. As respostas foram alvo de uma análise de conteúdo específica, onde se privilegiou as dimensões referidas por cada aluno, a saber:

- Dimensão profissional;
- Dimensão social;
- Dimensão afectiva.

Assim sendo, consideramos **Projecto Definido** se os alunos, na sua resposta, descreviam claramente o seu Projecto de Vida mesmo que só referissem uma das três dimensões, mencionadas anteriormente, como consta do exemplo seguinte: *"...nem o muito falado desemprego me vai impedir de seguir o meu projecto de vida, ser pintora e ter uma família..."* ou *"Gostaria de conseguir entrar para a academia militar, não reprovar ano nenhum, constituir família, ter saúde, e ter algum dinheiro para viajar, e aproveitar bem a vida."*

Quando os alunos mencionavam que não sabiam o que escolher ou o que fazer mas acabavam por referir uma das três dimensões consideramos - **Projecto Hesitante**, como demonstra o exemplo seguinte *"...a Psicóloga da escola disse que eu gostava de muitas áreas diversificadas"* ou *"Estou indeciso, não sei o que fazer quando for grande mas em princípio pretendo seguir desporto."*

No caso de o aluno responder à questão desta forma: *"Não sei"* ou *"Não faço a mínima ideia..."* consideramos – **Sem Projecto**

Em relação às dimensões do Projecto de Vida classificamos como **Projecto Unidimensional** quando os alunos só referiam uma das três dimensões consideradas, a título de exemplo - *"Atingir todos os meus objectivos (ser Pediatra ou Juíza."* e **Projecto Multidimensional** no caso de contemplar duas ou as três dimensões - *"Eu quero terminar o 12º ano, ir para a universidade tirar um curso e exercer a profissão de Médica Legista. Não quero ter dificuldades económicas, quero ter muita saúde e viajar pelo mundo fora."*

O segundo inquérito foi preenchido na quarta semana de Janeiro no tempo lectivo de formação cívica na presença do director de turma, que como conhece os alunos e a sua família, pode aferir a veracidade dos elementos respondidos.

Todos os inquéritos foram verificados antes do seu tratamento informático, tendo - se utilizado como recurso o programa informático *SPSS – Statistical Package for Social Sciences* (versão 17).

No mês de Fevereiro realizou-se em cada turma e para cada aluno a georeferênciação do seu local de habitação, no tempo lectivo de TIC, dado que os alunos estavam em salas equipadas com computadores o que facilitava a tarefa.³⁵ Esta actividade teve como finalidade conhecer, concretamente, a área de residência dos alunos inquiridos no sentido de perceber as características do território onde cada aluno vive, dada alguma diversidade dos locais de residência.

No sentido de aferir a pertinência do trabalho desenvolvido na escola, na tentativa de apoiar os jovens na exploração e escolha, nesta fase do seu percurso escolar, analisamos os relatórios das coordenadoras de área de projecto (ver anexos). Uma vez que, tal como referimos anteriormente, é nesta área disciplinar não curricular que se trata o tema “ *Projecto de Vida – Que futuro?* “ motivando os alunos, ao trabalhar em grupo, para actividades de exploração vocacional.³⁶ Acresce referir que a selecção deste tema pela escola surgiu como resposta à necessidade manifestada pelos alunos, nesta fase do seu percurso escolar, de realizar uma escolha mais consciente, autónoma e responsável, estando plasmada no Projecto Educativo da Escola.

³⁵ Salientamos que os alunos demonstraram um efectivo interesse por esta actividade, tendo mesmo que ser realizada em turmas de 7ºano e 8ºano que não fazem parte deste trabalho//.

³⁶ Paralelamente, a estas actividades de exploração vocacional, desenvolveu - se o trabalho de orientação vocacional pela psicóloga escolar.

2. Caracterização geográfica do concelho de Valongo

O concelho de Valongo localiza-se no distrito do Porto, sendo delimitado pelos municípios de Santo Tirso, Maia, Gondomar, Paredes e Paços de Ferreira (figura 9). Abrangendo uma área de 75,7 Km², possui, segundo o censo de 2001, 86.005 habitantes.

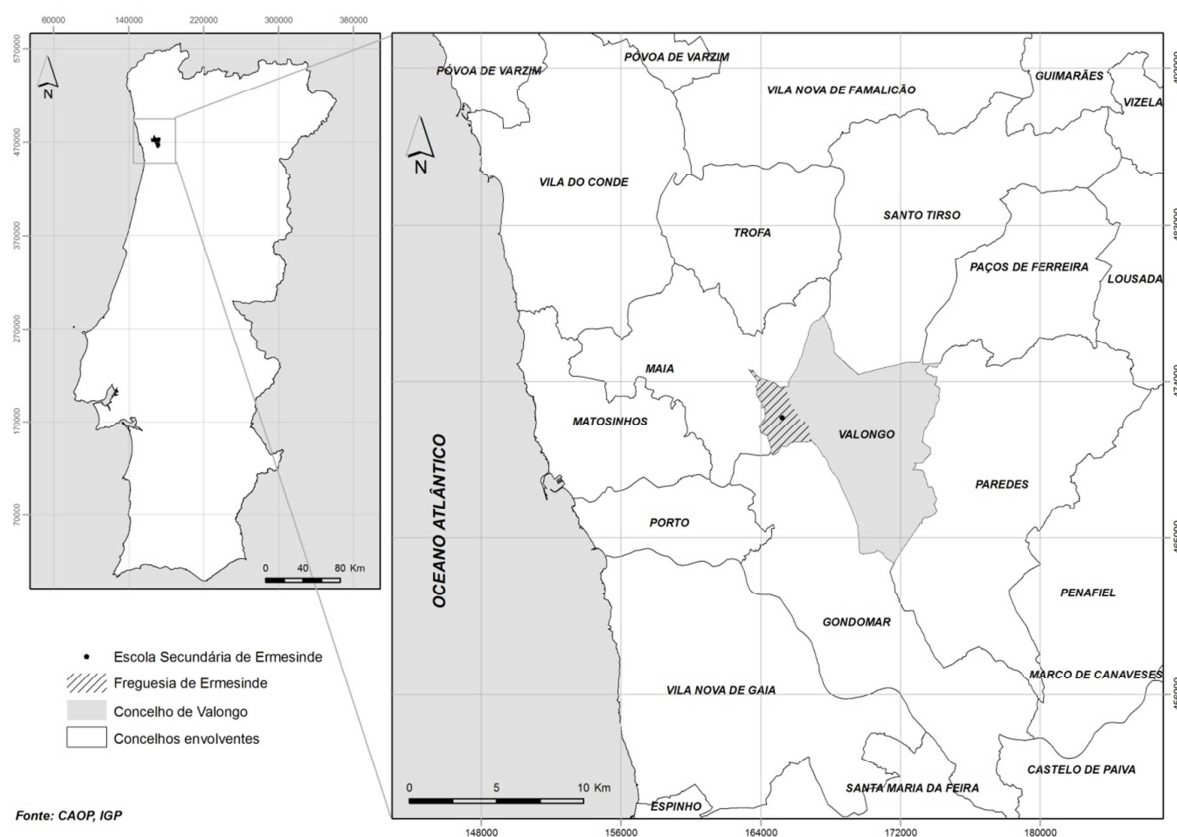


Figura 9 - Localização da área em estudo

Este concelho é constituído por 5 freguesias, designadamente Alfena, Campo, Sobrado, Valongo (freguesia sede do concelho) e Ermesinde, sendo nesta última que se localiza a escola onde centramos o nosso estudo (figura 10).

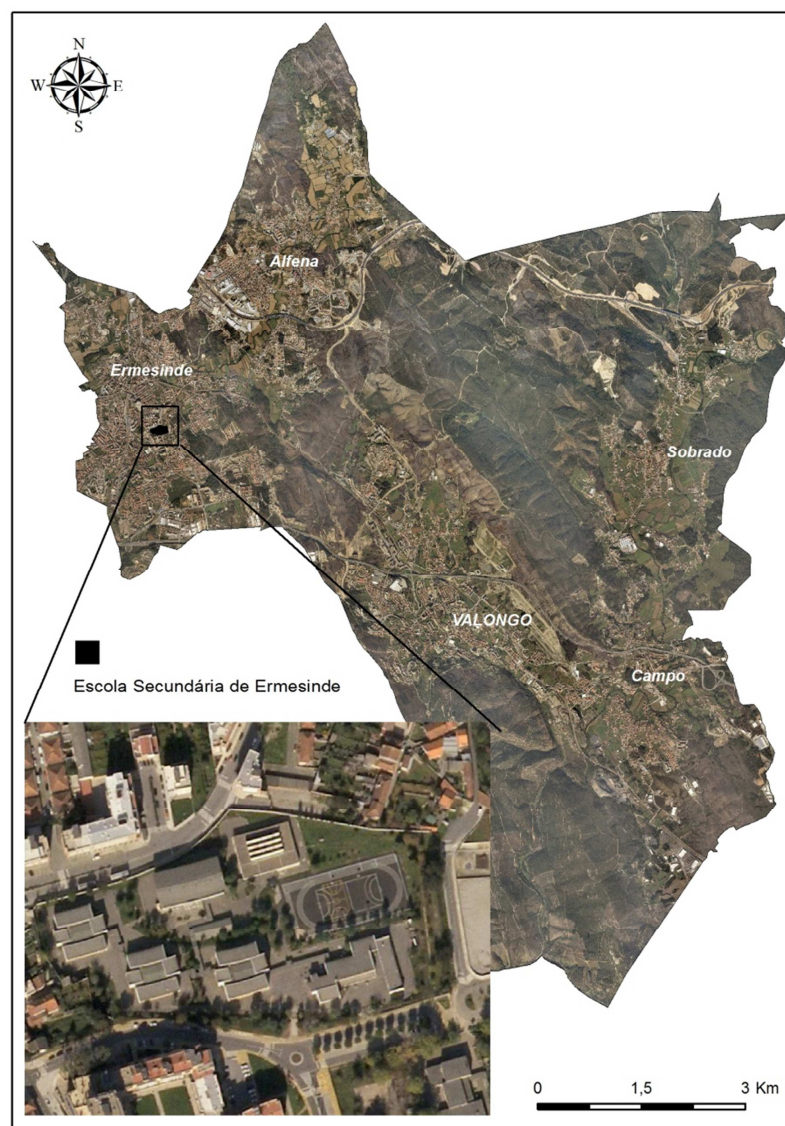


Figura 10 – Freguesias do Concelho de Valongo

Insere-se na NUT III Grande Porto, que integra os municípios de Espinho, Gondomar, Maia, Matosinhos, Porto, Póvoa de Varzim, Valongo, Vila do Conde e Vila Nova de Gaia, coincidindo com a Área Metropolitana do Porto (AMP)³⁷. É ainda parte integrante da região Norte (NUT II), que engloba 86 concelhos e tem uma área total de 21.289 Km².

³⁷ Recentemente a AMP deu lugar à Grande Área Metropolitana do Porto (GAMP), integrando 5 novos Concelhos – Arouca, Santa Maria da Feira, Santo Tirso, S. João da Madeira e Trofa.

Do ponto de vista morfológico, a área abrangida pelo concelho de Valongo apresenta grande diversidade e heterogeneidade. Encontramos sectores de relevo vigoroso com vales encaixados, entrecortados por áreas onde predominam vales amplos com vertentes de declive inferior a 5° (figura 11). Os principais cursos de água são os rios Ferreira e Leça, cujos interflúvios são definidos pela serra de Penedos (300m) a norte/nordeste e a serra de Santa Justa, a sul (376m).

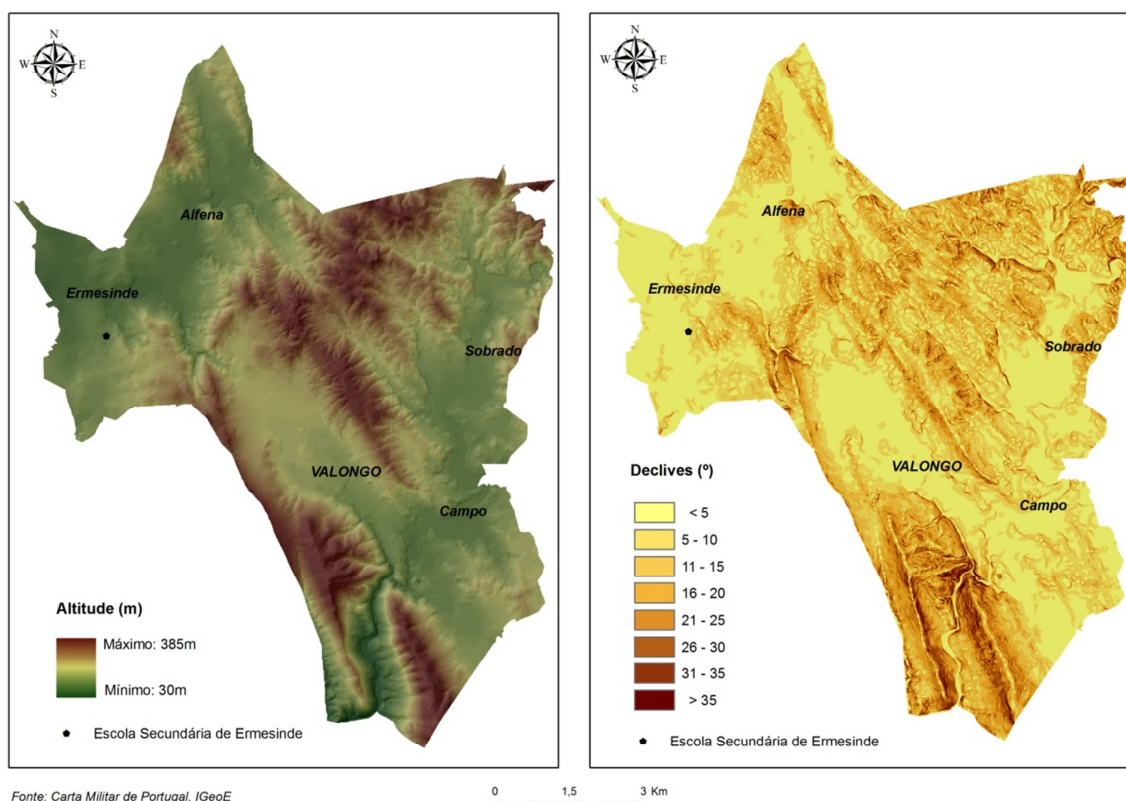


Figura 11 - Hipsometria e Declives

O edificado concentra-se nos vales, estendendo-se ao longo das principais vias de comunicação rodoviária, destacando-se a existência de dois eixos de forte expansão urbana: o eixo Ermesinde – Alfena e o eixo de Valongo, a partir dos quais se estendem, de modo contínuo e linear, os aglomerados de Campo e Sobrado, freguesias de carácter mais rural (ver figura 12). A mancha correspondente à área florestal destaca-se em todo o concelho, mas principalmente na freguesia de Valongo, enquanto a mancha agrícola é predominante nas freguesias de Campo e Sobrado.

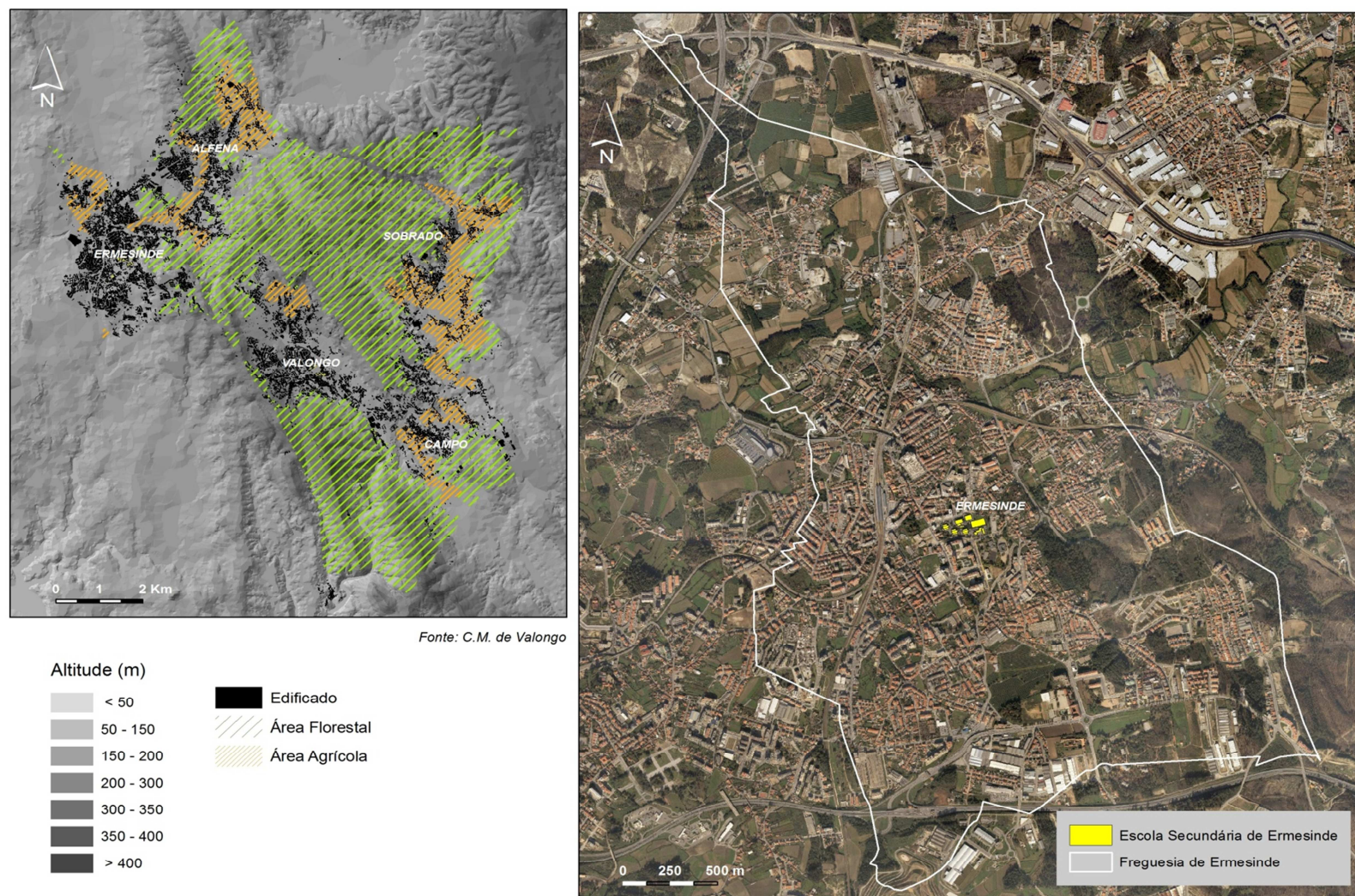


Figura 12 - Edificado, área florestal e área agrícola

A principal aglomeração urbana corresponde, precisamente, a Ermesinde, que, no contexto da AMP, é a única que não apresenta um predomínio de deslocações em direcção à sede do Concelho. Tal situação deve-se a vários factores, nomeadamente à proximidade geográfica entre esta freguesia e o Porto e a Maia, à existência de um terciário razoavelmente desenvolvido, e às condições favoráveis de acessibilidade proporcionadas pelo IC 24, pela A4 e pela linha do Minho. Esta freguesia apresenta um espaço construído bastante denso, estruturado, principalmente, pela linha do comboio, com uma área verde e agrícola com uma dimensão pouco significativa.

Em termos demográficos, segundo o censo de 2001, o Norte apresenta-se como a terceira NUTS II mais densamente povoada do país (173,2 habitantes por Km²), concentrando cerca de 3.687.293 habitantes (35,6% do total da população residente em Portugal). Se compararmos com 1991 sofreu um acréscimo populacional de 6,2%, valor superior ao registado a nível nacional (5%). No entanto este valor foi inferior ao do Concelho de Valongo, que registou um aumento populacional de 16% e passou de 74.172 habitantes em 1991 para 86.005 em 2001 (quadro III)

ZONA GEOGRÁFICA	1981	1991	2001
Valongo	64.234	74.172	86.005
Grande Porto	1.117.920	1.167.800	1.260.680
Norte	3.410.099	3.472.715	3.687.293
Portugal	9.336.760	93.566.500	10.356.117

Fonte: INE, Censos (1981, 1991 e 2001).

Quadro III - Evolução da População Residente no Concelho de Valongo, AMP, Norte e Portugal (1981-2001)

Apesar da dinâmica generalizada de crescimento populacional verificada entre 1991 e 2001, assiste-se, no município referido, a uma estagnação no processo de crescimento e na atracção de população jovem (tal como acontece no território nacional), situação confirmada pelos dados estatísticos mais recentes.

Procedendo à análise demográfica ao nível das freguesias do concelho de Valongo, verificamos diferenças acentuadas entre as mesmas. A freguesia mais populosa é a de Ermesinde, com 45% da população concelhia, apesar de ser a menos extensa.

A freguesia de Ermesinde tem uma área de 7,6 Km² e, de acordo com os Censos de 2001, nela residiam 38.315 habitantes. Em termos de densidade populacional, apresenta o valor de 5049 habitantes por Km², sendo o mesmo muito superior às densidades das restantes freguesias (ver figura 13). Relativamente a Valongo, verifica-se que constitui a segunda maior freguesia, quer em dimensão geográfica, quer em população, com uma área total de 21,8 Km² e 18.698 habitantes. No entanto, a sua densidade populacional é de 859,1 hab/Km², é mais baixa que a apresentada, por exemplo, pela freguesia de Alfena, onde residem 1227 habitantes por Km².

Em termos de população residente destaca-se a freguesia de Ermesinde com 38.315 habitantes, como podemos observar na figura 13.

O quadro seguinte é relativo à evolução da população residente, por freguesia de 1970 a 2001, e a sua análise mostra uma variação positiva em todas as freguesias ao longo das 3 décadas.

Freguesias	1970	1981	Δ 1970-1981		1991	Δ 1981-1991		2001	Δ 1991-2001		Δ 1970-2001	
			N	%		N	%		N	%	N	%
Alfena	7225	10647	+3422	+47,4	12129	+1482	+13,9	13665	+1536	+12,7	+6440	+89,1
Campo	6095	7526	+1431	+23,4	7918	+392	+5,2	8645	+727	+9,2	+2550	+41,8
Ermesinde	15020	29555	+14535	+96,8	34415	+4860	+16,4	38315	+3900	+11,3	+23295	+155,1
Sobrado	4770	6155	+1385	+29,0	6607	+452	+7,3	6882	+75	+1,1	+1912	+40,1
Valongo	8155	10351	+2196	+26,9	13103	+2752	+26,6	18698	+5595	+42,7	+10543	+129,3
CONCELHO	41265	64234	+22969	+55,7	74172	+9938	+15,5	86005	+11833	+16	+44740	+108,4

Fonte: INE, Censos 2001

Quadro IV - Evolução da População Residente no Concelho de Valongo, por Freguesia (1970-2001)

Foi principalmente de 1970 a 1981 que a população residente no concelho cresceu mais significativamente, 55,7%. É também neste período que a freguesia de Ermesinde registou um crescimento populacional mais acentuado, 96,8%, logo seguida da freguesia de Alfena com uma variação positiva de 47,4%. No período compreendido

entre 1981 e 1991, o crescimento demográfico não foi tão significativo: o concelho registou aumento populacional de 15,5%, destacando-se a freguesia de Valongo com uma variação de +26,6%, seguida da freguesia de Ermesinde na qual a sua população cresceu 16,4%.

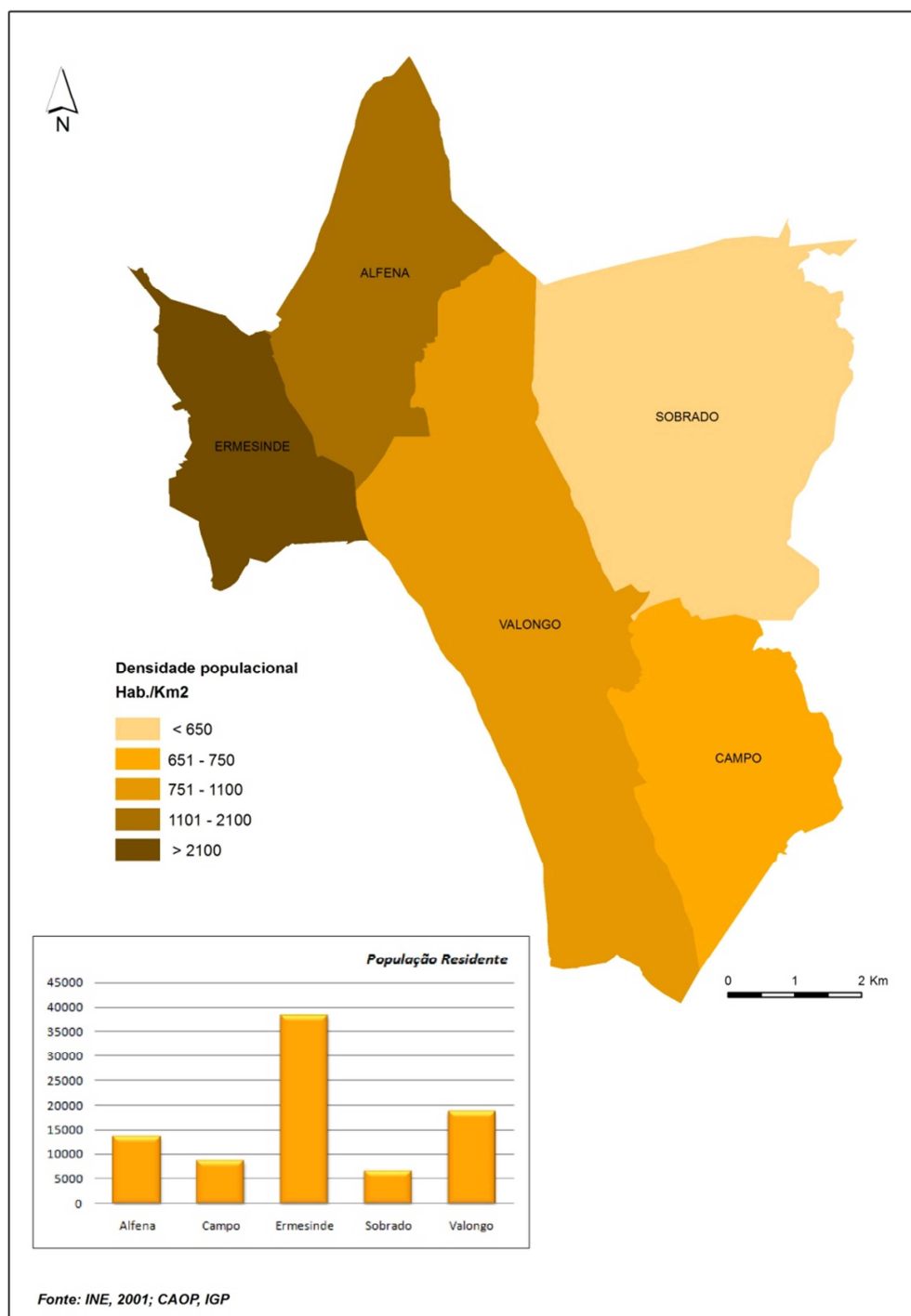


Figura 13 - Densidade populacional do concelho de Valongo e gráfico da população residente nas freguesias do concelho de Valongo

Entre o período de 1991-2001, a freguesia de Valongo destacou-se com o maior aumento populacional, na ordem dos 42,7%, seguida de Alfena, que cresceu 12,7%, enquanto Sobrado registou um aumento de população de 1,1%, somente 75 habitantes (ver figura 14).

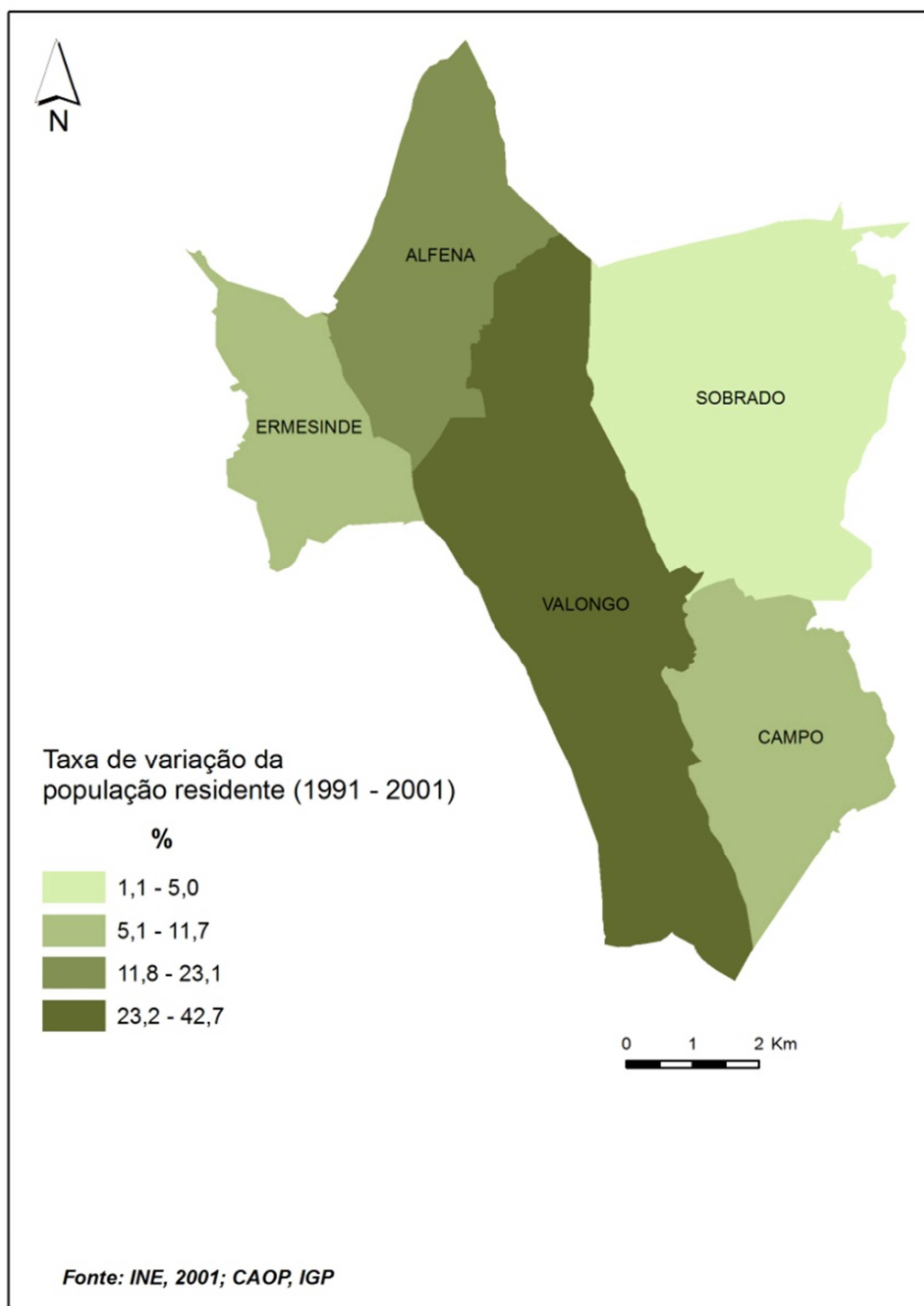


Figura 14 - Taxa de variação da população residente (1991-2001) do concelho de Valongo

A distribuição da população residente em 2001, por grupos etários, mostra que Ermesinde é a freguesia onde a população jovem tem a maior representatividade (31,5%), logo seguida pelo grupo etário dos 25-64 (57,6%) e dos idosos com uma maior proporção relativamente à população total (11%).

	0-14		15-24		25-64		65 ou +		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Alfena	2493	18,2	2074	15,2	7692	56,3	1406	10,3	13665
Campo	1662	19,2	1324	15,3	4899	56,7	760	8,8	8645
Ermesinde	6436	16,8	5622	14,7	22055	57,6	4202	11,0	38315
Sobrado	1278	19,1	1084	16,2	3667	54,9	653	9,8	6682
Valongo	3503	18,7	2927	15,7	10765	57,6	1503	8,0	18698
CONCELHO	15349	17,8	13060	15,2	49173	57,2	8423	9,8	86005

Fonte: INE, Censos 2001

Quadro V - População residente por grupo etário, nas diferentes freguesias

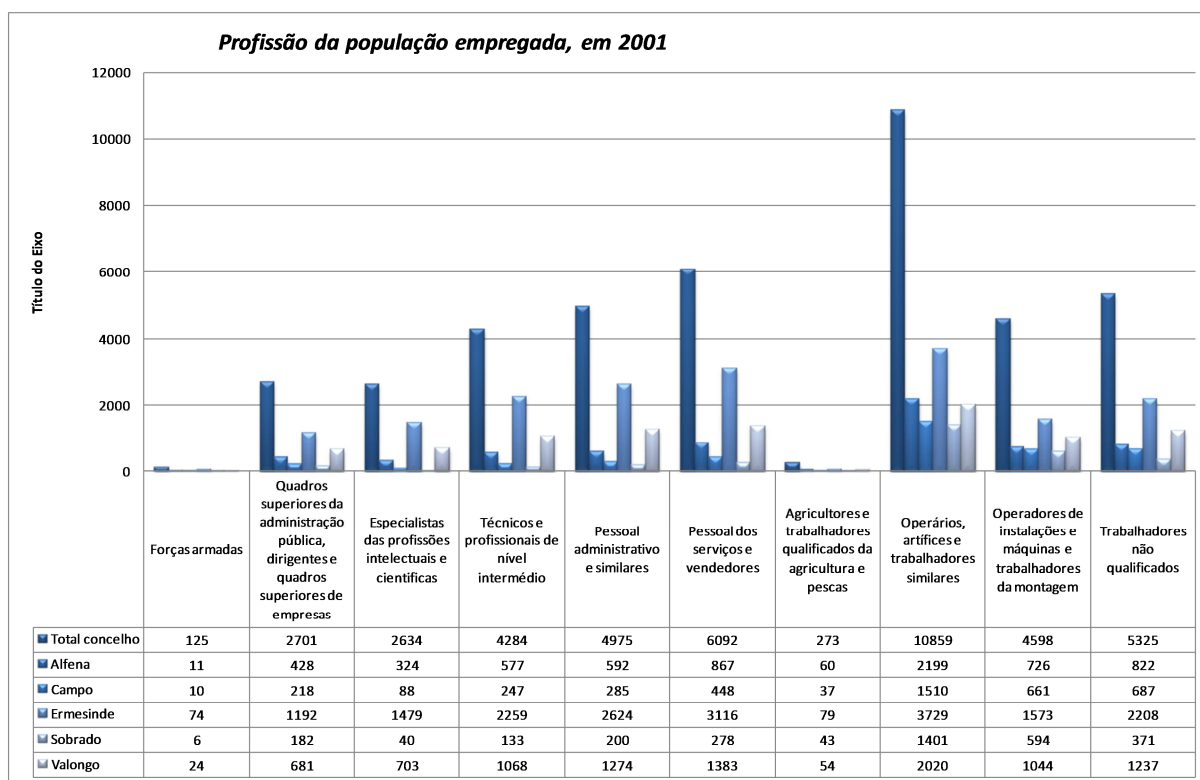
Relativamente à distribuição da população por nível de ensino no concelho de Valongo (ver quadro VI) destaca-se a freguesia de Ermesinde com um valor bastante superior às outras freguesias, tanto no ensino básico – 3º ciclo como no ensino secundário.

Escolaridade	Alfena		Campo		Ermesinde		Sobrado		Valongo	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Não sabe ler nem escrever	842	1103	507	711	1806	2360	416	510	1049	1256
Sabe ler e escrever s/ grau	684	924	489	556	1523	2006	364	474	812	986
Ensino Básico- 1º Ciclo	2288	2149	1634	1386	5281	5600	1247	1069	2652	2621
Ensino Básico- 2º Ciclo	1090	950	850	767	2735	2582	726	749	1422	1286
Ensino Básico- 3º Ciclo	931	838	510	522	3376	3024	333	332	1677	1411
Ensino Secundário	585	686	270	277	2686	2694	177	219	1097	1243
Ensino Médio	21	22	7	8	150	119	1	1	42	42
Bacharelato	57	122	17	38	257	482	5	15	100	218
Licenciatura	142	210	37	57	626	909	11	32	284	450
Mestrado	11	6	2	0	39	35	0	0	20	22
Doutoramento	3	1	0	0	17	8	0	1	7	1
Total	6654	7011	4323	4322	18496	19819	3280	3402	9162	9536

Fonte: INE, Censos de 2001

Quadro VI - População residente por nível de ensino, em 2001, por freguesias (valores absolutos)

O leque de profissões que apresentam a população empregada, em 2001 da freguesia de Ermesinde, destaca-se os operários e os artífices, seguidos dos profissionais ligados aos serviços e ao comércio e o pessoal administrativo (ver figura 15).

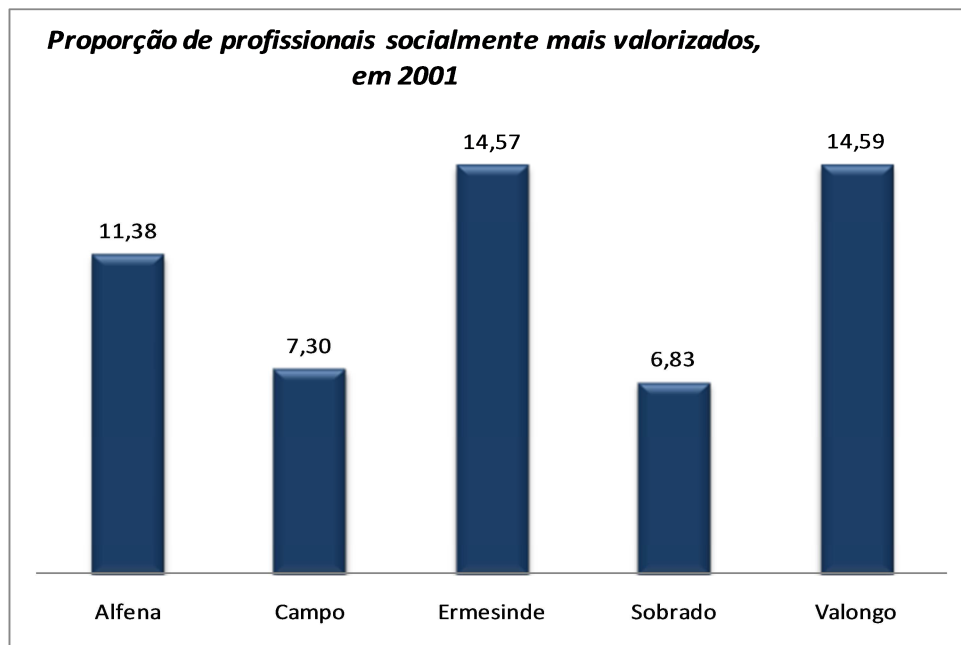


Fonte: INE, Censos de 2001

Figura 15 – População empregada por profissões, em 2001

Comparativamente com o concelho e as restantes freguesias, Ermesinde evidencia-se pela qualificação dos seus empregados, o que está plasmado na figura 16 em que esta freguesia, conjuntamente com a freguesia de Valongo apresenta a proporção mais elevada de profissionais mais valorizados.

Um dos factores estruturantes da mobilidade e acessibilidade de um concelho são as seguintes redes: rodoviária e ferroviária, que se encontram representadas na figura 16.



Fonte: INE, Censos de 2001

Figura 16 – Proporção de Profissionais mais valorizados, em 2001

No que diz respeito à rede rodoviária, o concelho de Valongo apresenta uma rede que está, genericamente ajustada às suas necessidades de mobilidade da sua população, garantindo boas condições de acessibilidade. A EN 105/EN 105-1 e a EN 15 são os eixos principais que suportam as deslocações, no entanto já apresentam um elevado volume de tráfego.

Destacam-se, também, a A4 e a IC24 responsáveis pelas ligações dentro e fora do distrito. No caso da A4 assegura a ligação ao Porto, Vila Real e Braga (através da A3), e o IC4 faz a ligação transversal, desde Matosinhos até à freguesia de Sobrado e posteriormente até ao nó do Picoto, em Espinho, tal como está salvaguardado no Plano Rodoviário Nacional.

O outro eixo principal nascente - poente é a EN 208, que começa na EN 15 no Alto da Serra e assume particular importância para Ermesinde, dada a sua localização e

a proximidade ao nó da A4 e porque dá continuidade às ligações de Valongo (e todo o interior do Concelho) ao Porto, via Maia e Matosinhos.

A EN 105 constitui uma das principais vias distribuidoras de ligação norte-sul entre as freguesias de Alfena e Ermesinde, com o Porto.

O IC 24 é uma via que propicia boas condições de acessibilidade a partir de Alfena, Ermesinde e Sobrado, até aos itinerários principais. Também retira tráfego à EN 209, EN 15, EN 105 e EM 606, apesar de só estar executado o troço entre Alfena e Sobrado. Outra das vantagens do IC 24 vai ser fazer a ligação às freguesias de Alfena, Campo e Sobrado quando estiver concluído.

Relativamente à rede ferroviária é a freguesia de Ermesinde que apresenta boas condições de mobilidade para o Porto e para o litoral norte através das linhas do Douro e do Minho. Tal não acontece com as freguesias de Valongo, Alfena e Campo que apresentam uma deficiente cobertura e também porque quer a estação, quer os apeadeiros estão localizados fora das áreas mais urbanizadas.

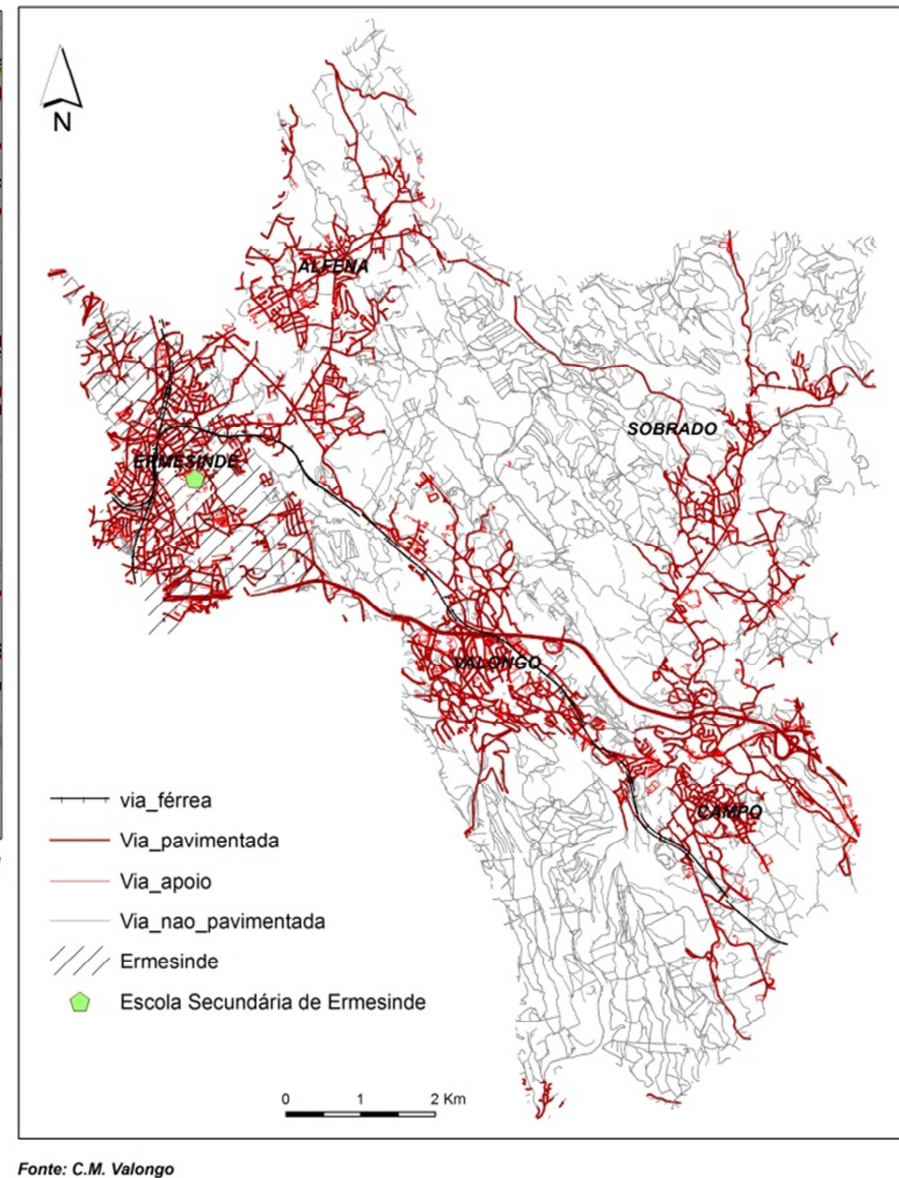
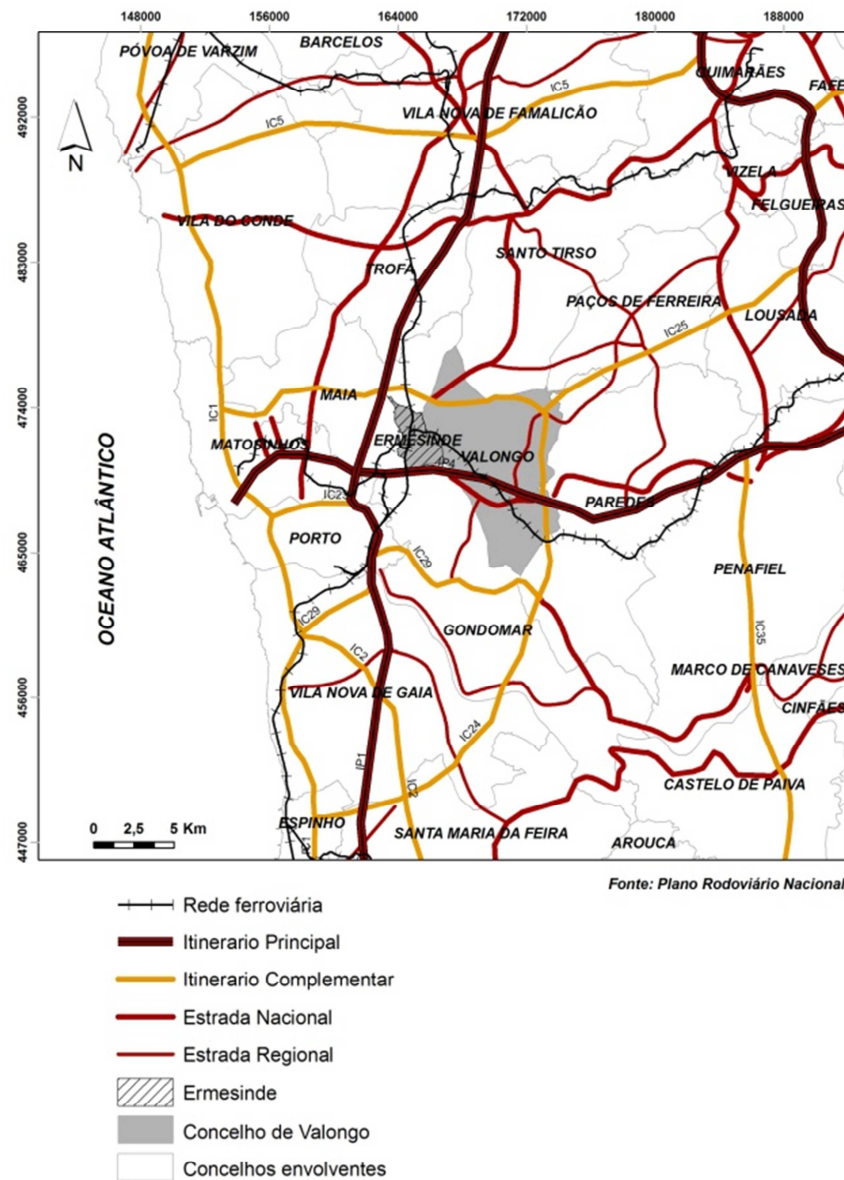


Figura 17 – Eixos viários e ferroviários das freguesias, do concelho de Valongo e concelhos envolventes

Esta situação pode melhorar se for concretizada a extensão da rede de metro a Ermesinde, a partir da ligação da linha S da Maia, resultando no descongestionamento do tráfego automóvel para o Porto e para a Maia.

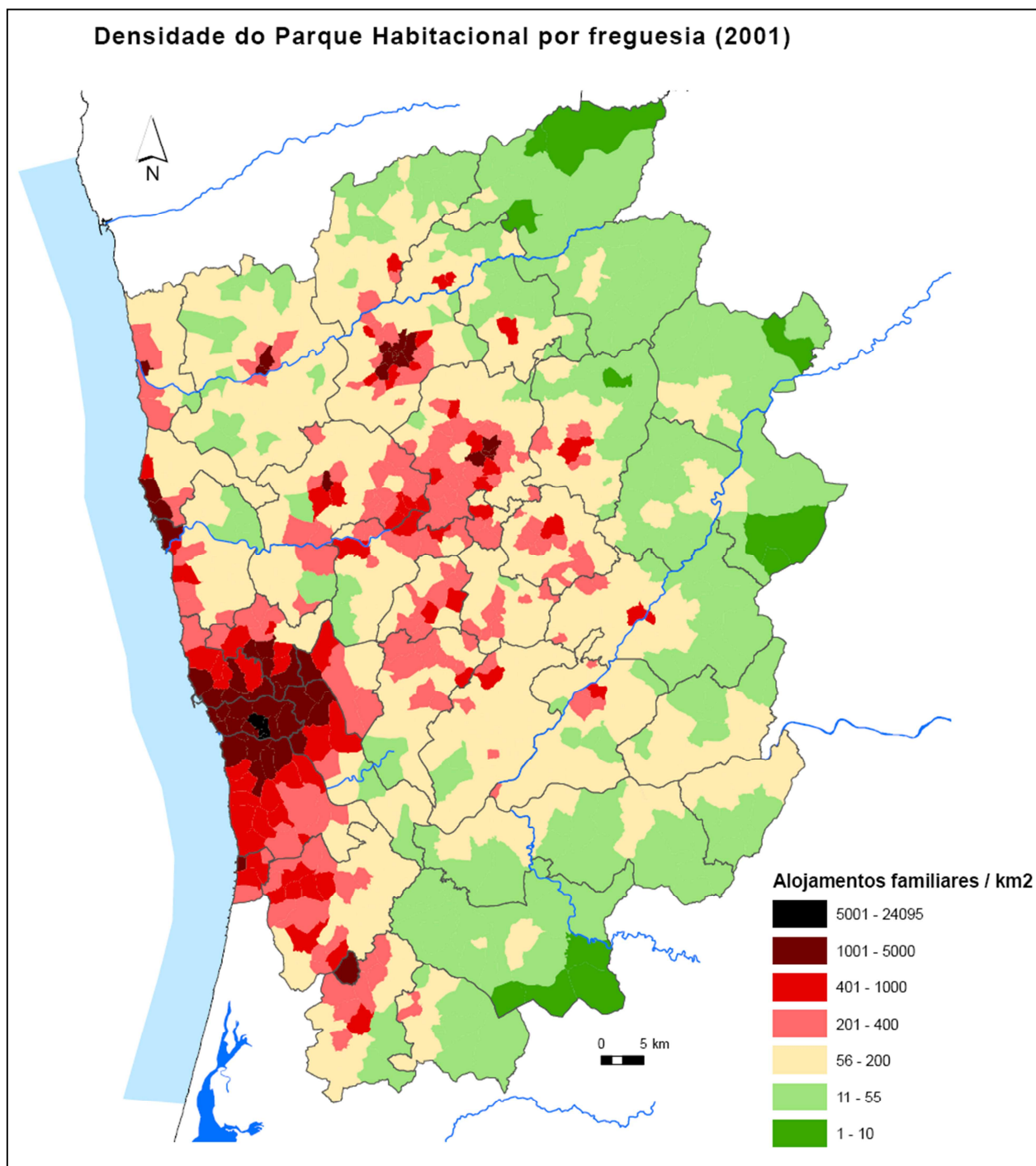
A rede de transportes públicos de autocarro estende-se por todo o território, estando a mesma praticamente concessionada, 71,79% a operadores privados, sendo as freguesias de Valongo, Campo e Ermesinde as mais percorridas por carreiras.³⁸

O destino de grande parte das carreiras no Concelho (42%) não é Valongo mas sim o Porto (35,3%), a Maia (27,9%), Gondomar (20,5%) e Matosinhos (10,2%), segundo os dados que constam da Carta Educativa de Valongo. O Concelho apresenta boas condições de ligação ao Porto e à Maia, em especial Ermesinde. As freguesias de Campo e de Sobrado não têm ligações à Maia.

A boa acessibilidade de Ermesinde quer em termos de rede rodoviária e ferroviária, quer de transportes, são factores que, sem dúvida, contribuíram para o crescimento populacional e expansão do espaço construído, onde se destaca a habitação.

Como constatamos da análise da figura 18, a freguesia de Ermesinde apresenta uma forte concentração de alojamentos (acompanhando a forte densidade populacional registada como já referido acima), com uma densidade próxima às que se verificam no interior da cidade do Porto, bem como, de outras freguesias periféricas à mesma, pertencentes a outros concelhos vizinhos (Maia, Matosinhos, Gondomar e Vila Nova de Gaia), demonstrando uma densidade de alojamentos familiares bastante significativa e que se destaca face às restantes freguesias do concelho de Valongo.

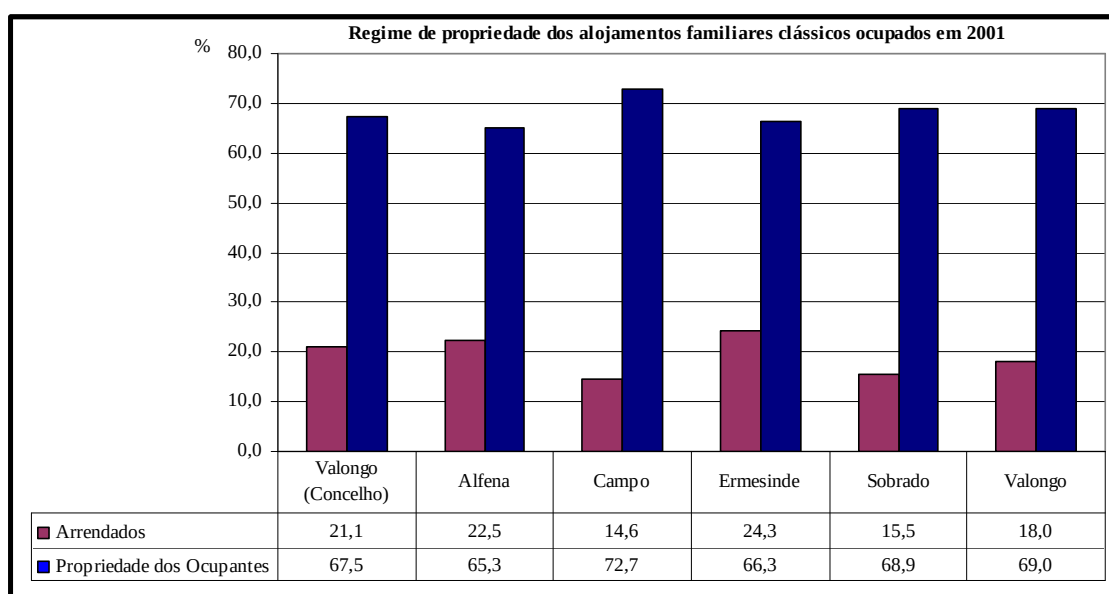
³⁸ Dados extraídos do documento Carta Educativa do concelho de Valongo



Fonte: MARQUES, T.; MATOS, F.; FERREIRA, E.; SILVA, F. - *Plano Estratégico da Habitação – documentos de base*, Departamento de Geografia da FLUP, 2006/2007 (documento interno não publicado).

Figura 18 – Densidade do Parque Habitacional por freguesias, em 2001

Relativamente ao regime de propriedade dos alojamentos, verifica-se em todas as freguesias um predomínio da habitação própria (com ou sem encargos por compra), sendo de salientar que a freguesia de Ermesinde é a que apresenta os valores mais altos, deste regime de propriedade, assim como dos arrendados (ver figura 19).



Fonte: INE, Censos de 2001

Figura 19 – Regime de propriedade dos alojamentos clássicos, em 2001

O quadro VII é representativo de que a freguesia de Ermesinde se salienta, relativamente às outras freguesias do concelho de Valongo, face aos alojamentos, às famílias clássicas residentes e aos edifícios existentes, como aliás já tínhamos referido anteriormente.

Freguesia	Famílias		Núcleos Familiares Residentes	Alojamentos Familiares			Alojamentos Colectivos	Edifícios
	Clássicas Residentes	Institucionais		Clássicos	Outros	Total		
Alfena	4.466	1	4.125	5.219	18	5.237	1	3.309
Campo	2.639	0	2.614	2.920	16	2.936	1	2.160
Ermesinde	12.935	7	11.735	15.214	84	15.298	9	6.589
Sobrado	1.948	1	1.959	2.150	16	2.166	1	1.654
Valongo	6.082	2	5.679	7.785	33	7.818	3	3.534
CONCELHO	28.070	11	26.112	33.288	167	33.455	15	17.246

Fonte: INE, Censos de 2001

Quadro VII - Famílias, Alojamentos e Edifícios por freguesias em 2001

3. Análise e discussão dos dados

3.1. Caracterização da amostra

A amostra é constituída por 291 alunos do 9º ano dos quais 253 pertencem ao ensino regular e 38 aos cursos de educação e formação de nível 2, como já foi referido.

Em termos de género encontram-se representados de forma relativamente equitativa, sendo 136 raparigas e 155 rapazes, com uma ligeira sobrerrepresentação masculina (53%). Como é visível na figura 20, a idade predominante é os catorze anos, seguido da faixa etária dos treze anos (17%). Como seria de esperar a percentagem de alunos com idades superiores aos quinze anos é residual, correspondente aos alunos repetentes e aos alunos que frequentam os CEFs, dado que ter mais de 15 anos é um dos requisitos para a sua frequência.

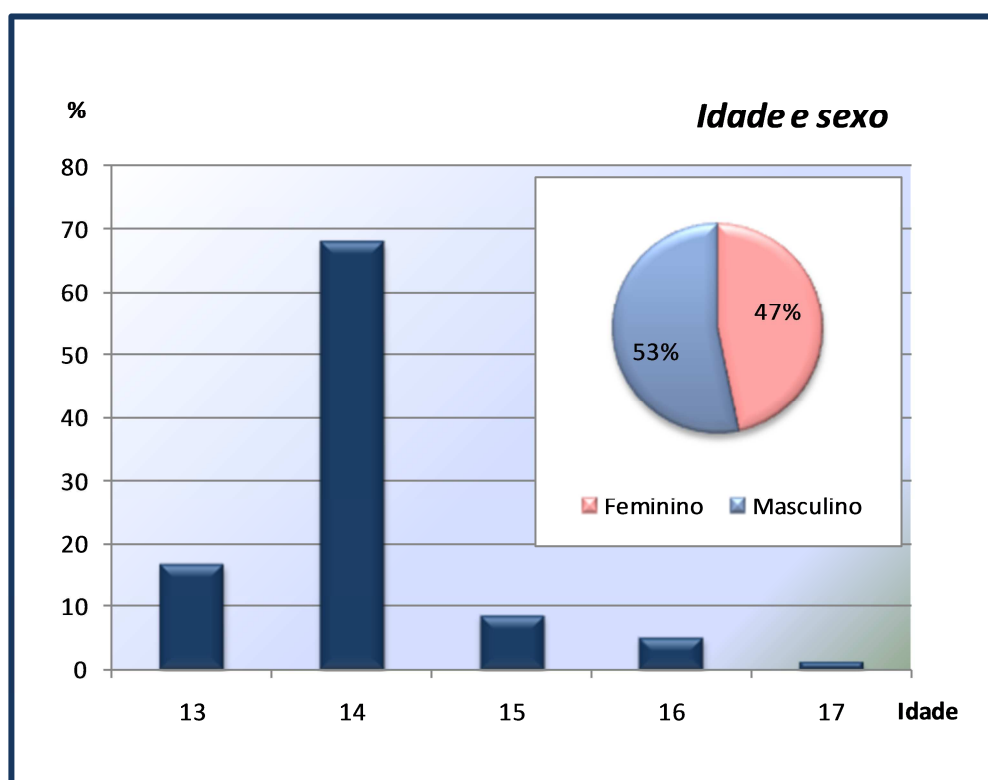


Figura 20 – Idade e sexo da amostra

Como se pode observar na figura 21 o número alunos com retenções no seu percurso escolar é muito baixo.

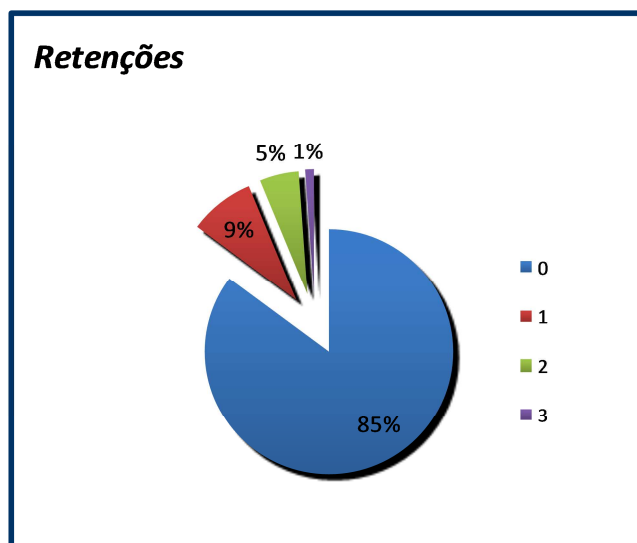


Figura 21 – Número de retenções

A freguesia de residência é, para a maioria dos inquiridos, Ermesinde, como podemos observar na figura 22 e 23.

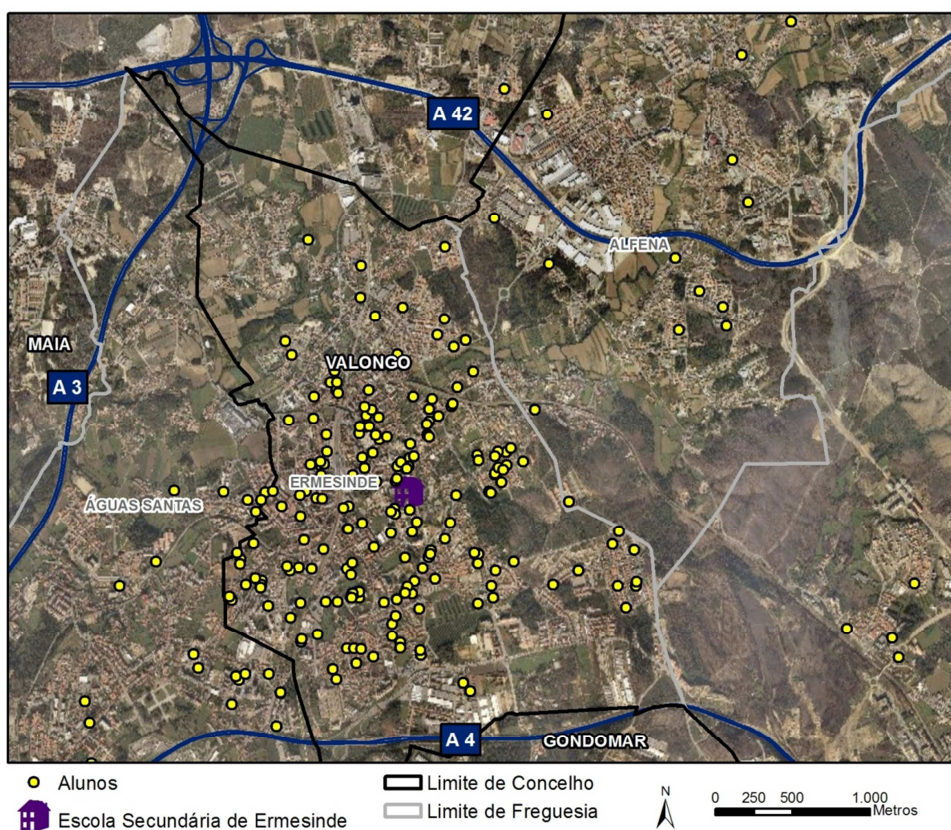


Figura 22 – Georeferênciação dos alunos do 9ºano de escolaridade

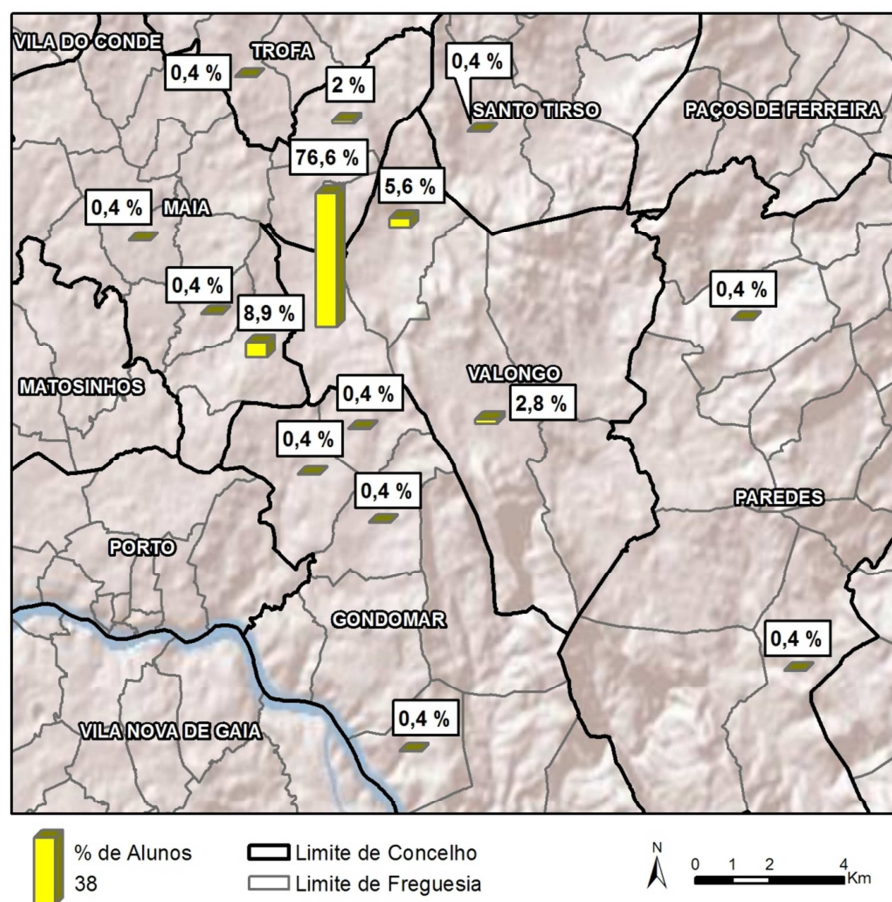


Figura 23 – Freguesias de residência dos alunos do 9ºano de escolaridade

No que diz respeito à estrutura da família, a nossa amostra, reflecte a tendência geral do resto do país³⁹, um predomínio das famílias intactas o que sugere estarem reunidas as condições propícias, à criação de um ambiente favorável para um desenvolvimento harmonioso destes jovens (ver figura 24).

Tal afirmação é sustentada pelos estudos de vários autores que afirmam que os filhos de famílias intactas atingem níveis de progressão e rendimento escolar mais elevados do que os jovens pertencentes aos novos tipos de famílias. No caso da nossa amostra, estas famílias representam uma minoria, como se depreende da análise da figura 24, sendo que 14% de jovens vivem em famílias monoparentais (a maioria dos

³⁹ De acordo com o censo de 2001 a tipologia das famílias é a seguinte, 64,8% são casais com filhos, 17,3% são famílias unipessoais, as famílias monoparentais representam 11,5% e 2,7% são famílias reconstituídas 2,7%.

jovens vivem com a mãe)⁴⁰ e 6% em famílias reconstituídas (vivem mais jovens com a mãe e padrasto).

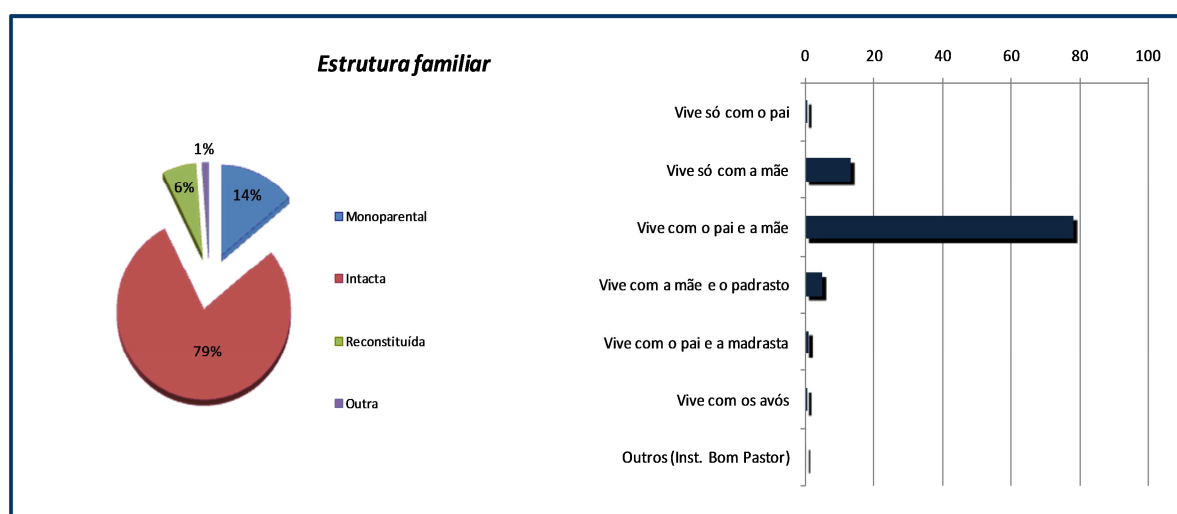


Figura 24 – Estrutura e composição do agregado familiar

Relativamente à dimensão do agregado familiar, como podemos observar na figura seguinte, a maior parte dos alunos vivem em famílias com quatro elementos (47%) ou com três elementos (29%)⁴¹.

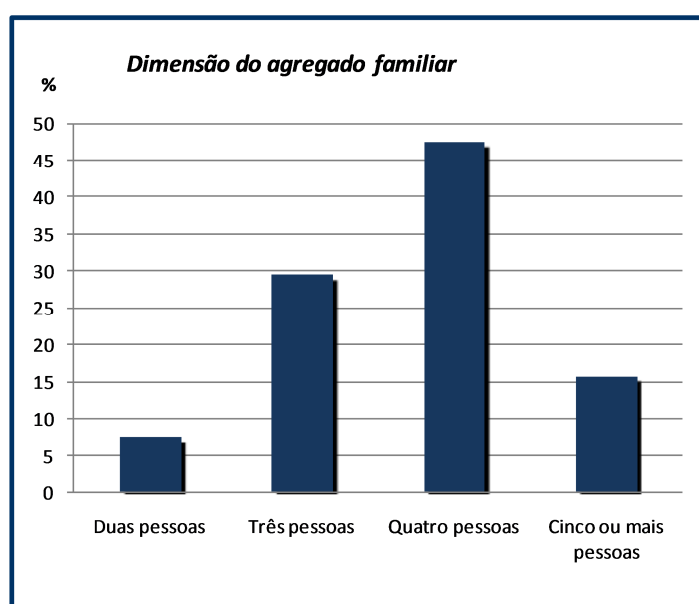


Figura 25 – Dimensão do agregado familiar

⁴⁰ Esta situação seria de esperar uma vez que o poder paternal é na sua maioria atribuído às mães.

⁴¹ O número médio de pessoas por família tem diminuído progressivamente, segundo os censos de 2001, em 1920 era de 4,2, em 1930 baixou para 4,1, em 1960 diminuiu para 3,7, em 1980 reduziu para 3,4, em 1991 era de 3,1 e no último censo de 2001 situava-se em 2,8.

As habilitações do pai e da mãe estão representadas na figura 26, destacando – se o ensino secundário e a escolaridade obrigatória. Os pais com cursos superiores apresentam valores relativamente baixos, mas curiosamente temos uma inversão de género, face à situação anterior, os progenitores masculinos com 13,7% e os femininos com 17,7%. Esta situação parece indiciar uma maior aposta por parte das mulheres na escolarização e qualificação pessoal. Tendência esta que também está presente na freguesia de Ermesinde (ver figura 27). Situação que também está de acordo com o que acontece no resto do país, nos restantes países europeus⁴² bem como na maioria dos países da OCDE, onde se verifica um aumento dos discentes do sexo feminino nas universidades.⁴³

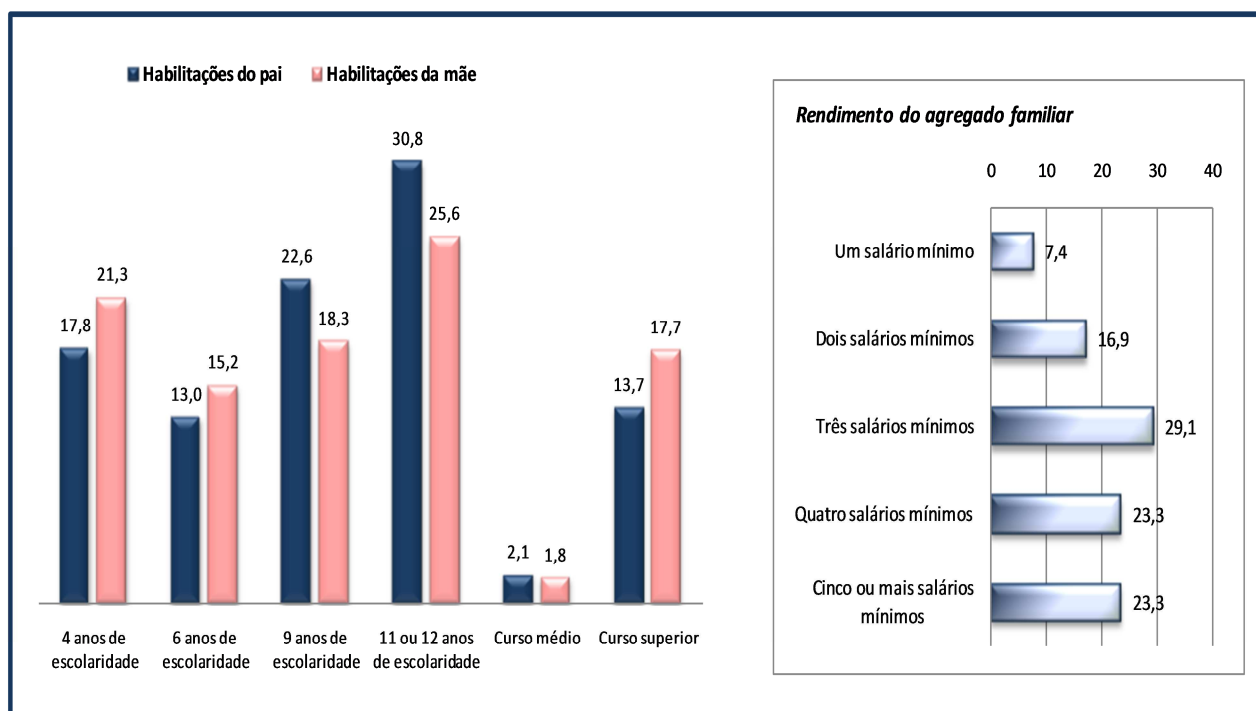


Figura 26 – Habilitações e rendimento do agregado familiar

⁴² Informações recolhidas em EUROSTUDENT (2005) Eurostudent Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005. Hannover: HIS Hochschul-Informations-System

⁴³ Informações recolhidas em Santiago; P; Tremblay, K.; Basri, E & Arnal, E (2008) Tertiary Education for Knowledge Society (vol. 1, vol 2). Paris: OECD.

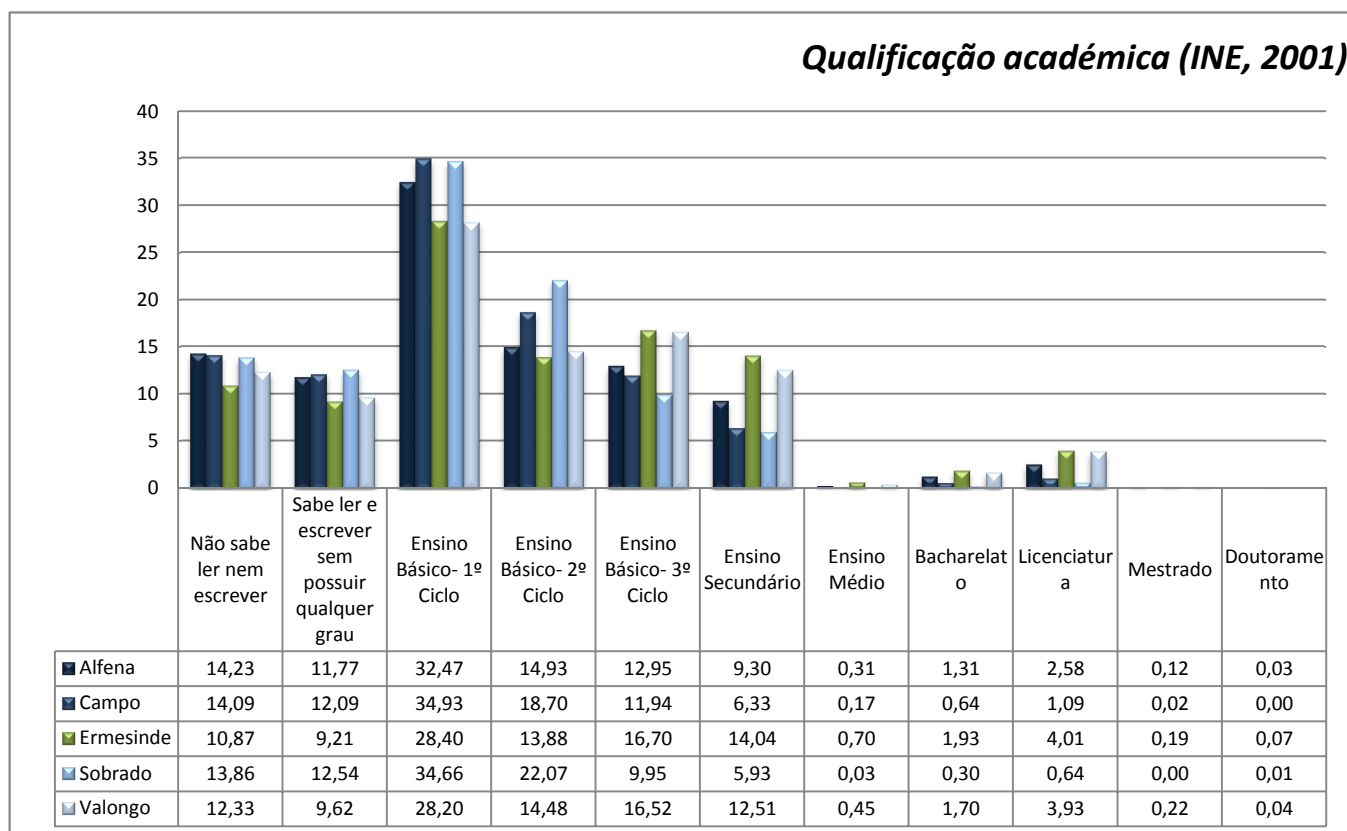


Figura 27 – Habilitações académicas da população das freguesias do concelho de Valongo

Curiosamente, analisando a qualificação académica por freguesia no concelho de Valongo, a freguesia de Ermesinde destaca-se na formação média e superior da sua população (11º e 12º cursos médios, bacharelato, licenciatura e mestrado). Este facto é comprovado também pela nossa amostra, como já referimos anteriormente.

Dadas as habilitações que possuem e profissões que desempenham, (ver figura 28 e 29) a maioria das famílias (75,7%) possui um nível de vida médio ou médio – alto, já que auferem rendimentos entre três e mais de cinco salários mínimos. Também o facto da maioria dos jovens pertencerem a famílias intactas origina um aumento significativo dos seus rendimentos porque temos os dois conjugues a contribuírem para o orçamento familiar.

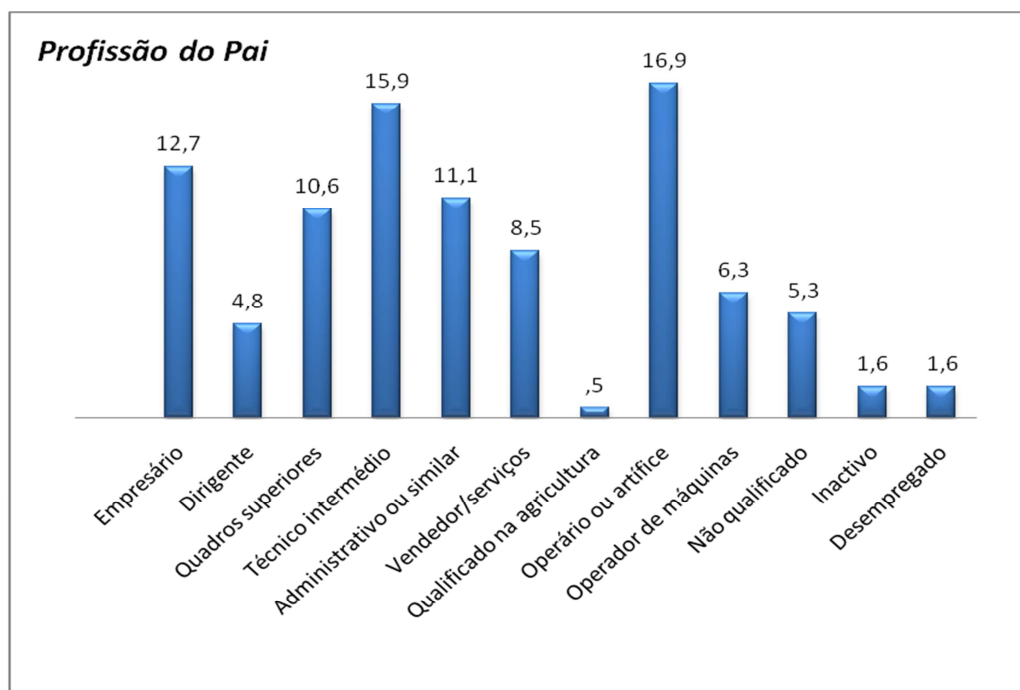


Figura 28 – Profissão do Pai

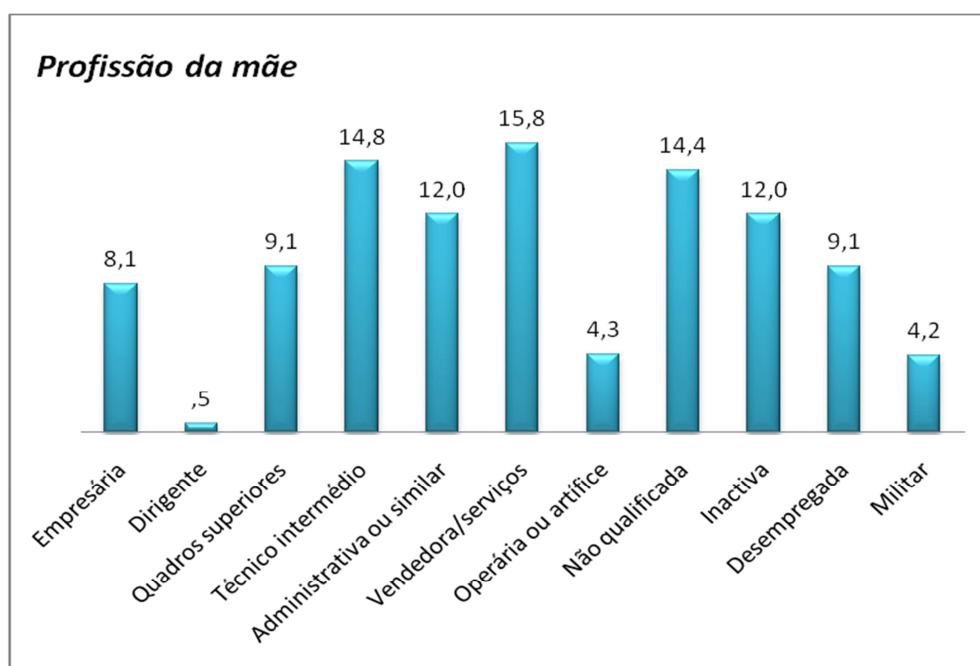


Figura 29 – Profissão da Mãe

Os diferentes níveis socioeconómicos reflectem-se no apoio dado pelos pais aos seus filhos, como destaca GONÇALVES (2008, p. 319) “ *Os pais mais escolarizados e que desempenham actividades profissionais mais qualificadas garantem mais apoio em*

termos emocionais e instrumentais do que pais menos escolarizados e com profissões indiferenciadas.”

Então os elevados rendimentos familiares e as habilitações superiores destas famílias suscita várias consequências:

- a) Expectativas elevadas para os seus filhos;
- b) Transmitir aos filhos o que é valorizado no mundo do trabalho;
- c) Proporcionar actividades diversificadas extra – curriculares de enriquecimento pessoal;
- d) Facultar actividades de exploração vocacional;
- e) Os filhos em geral preferem opções de acordo com as profissões dos pais;
- f) Os filhos optam por trajectos que lhes garantam o mesmo estatuto socioeconómico;

Relativamente às doenças presentes na família e no aluno, que podem ter reflexos negativos na dinâmica familiar os valores apresentados não são significativos de forma a afectar o nosso estudo como podemos constatar da análise da figura 30. No entanto, destacamos os episódios de asma e a doença cardíaca mas significativos na família do que no aluno.

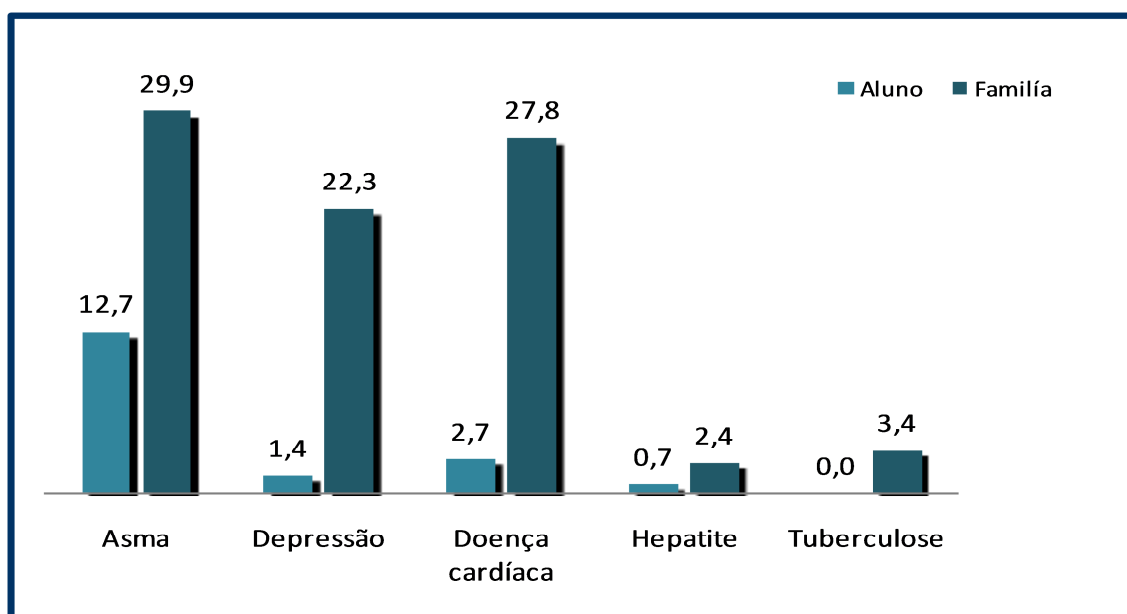


Figura 30 – Doenças dos alunos e agregado familiar

3.2 Características da habitação

As características da habitação analisadas - tipologia; local; regime de propriedade; condições de luminosidade, aquecimento, saneamento básico/água canalizada/electricidade são o reflexo do nível socioeconómico do agregado familiar.

As características apresentadas pela habitação de cada um dos jovens, podem proporcionar dois tipos de ambientes: um ambiente acolhedor e favorável ao seu desenvolvimento ou muito pelo contrário um ambiente pouco favorável, descaracterizado e até inseguro, que pode pôr em risco o seu desenvolvimento harmonioso e saudável.

Na nossa amostra a generalidade dos alunos reside em apartamentos (61,2%) ou em moradias (36,1%) de tipologia T3 (52,4%) e T2 (28,4%), ver figura 31 e 32. A população que reside em bairros sociais representa 0,9% o que pode ser considerado residual, bem como os que vivem em ilhas e os alunos que estão institucionalizados.⁴⁴ Relativamente ao regime da habitação 89% é do próprio e 10% arrendada (Figuras 31 e 32). Tendência esta também presente na freguesia, ver figura 19.

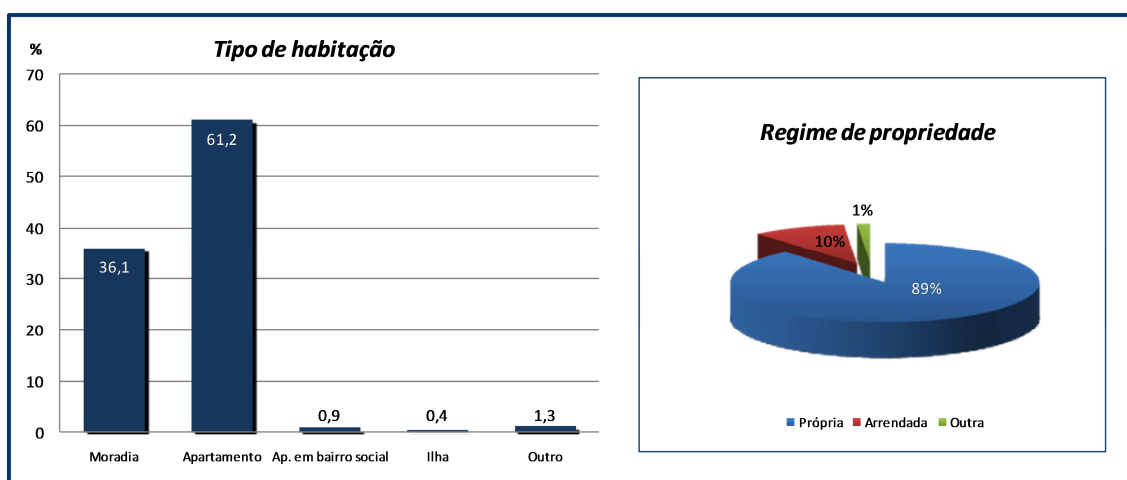


Figura 31 – Tipologia da habitação e regime de propriedade

⁴⁴ Da amostra estudada quatro dos alunos, três raparigas e um rapaz, encontravam-se nas seguintes instituições: Bom Pastor e Lar dos Maristas.

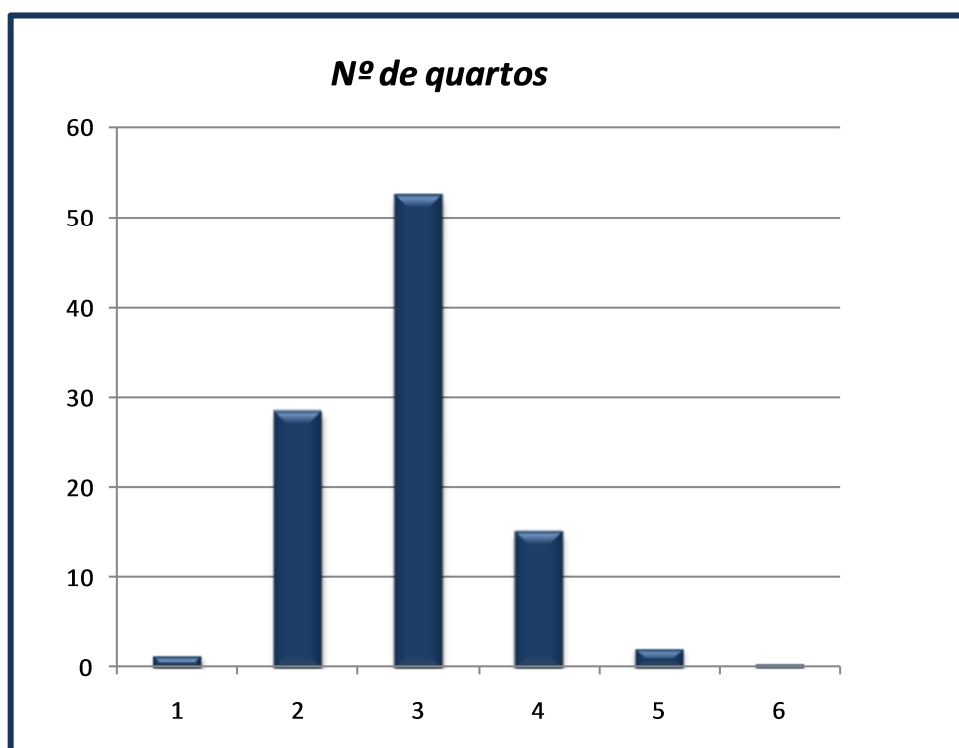


Figura 32 – Número de quartos das habitações

Como se depreende da análise da figura 33 a maioria das habitações possui boa luminosidade natural bem como têm e utilizam o aquecimento.

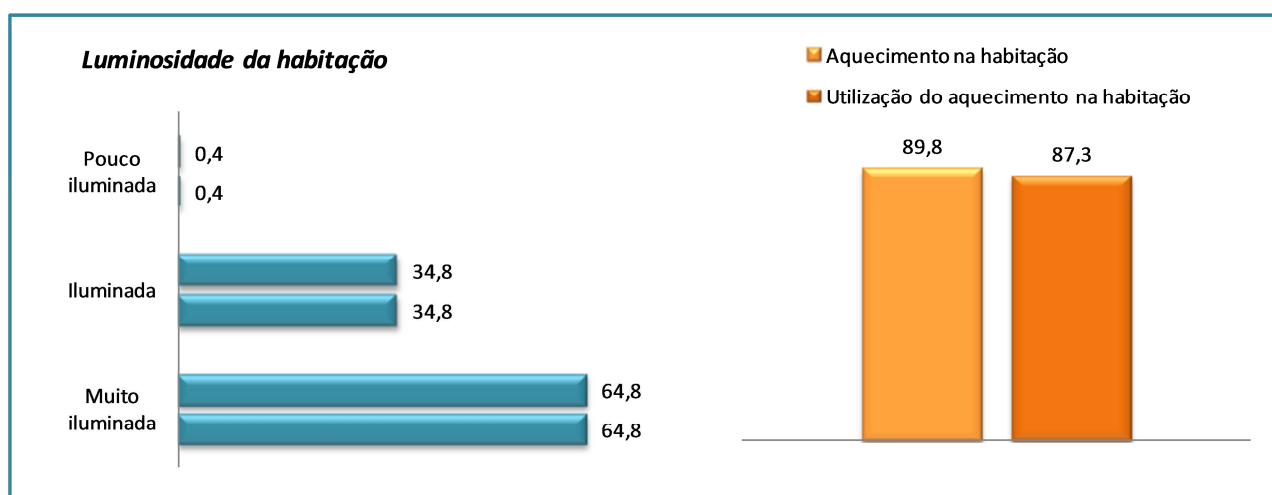


Figura 33 – Luminosidade e aquecimento da habitação

Paralelamente, todos os agregados familiares possuem electricidade em sua casa, têm água canalizada e tratamento de esgotos da rede pública (Figura 34).

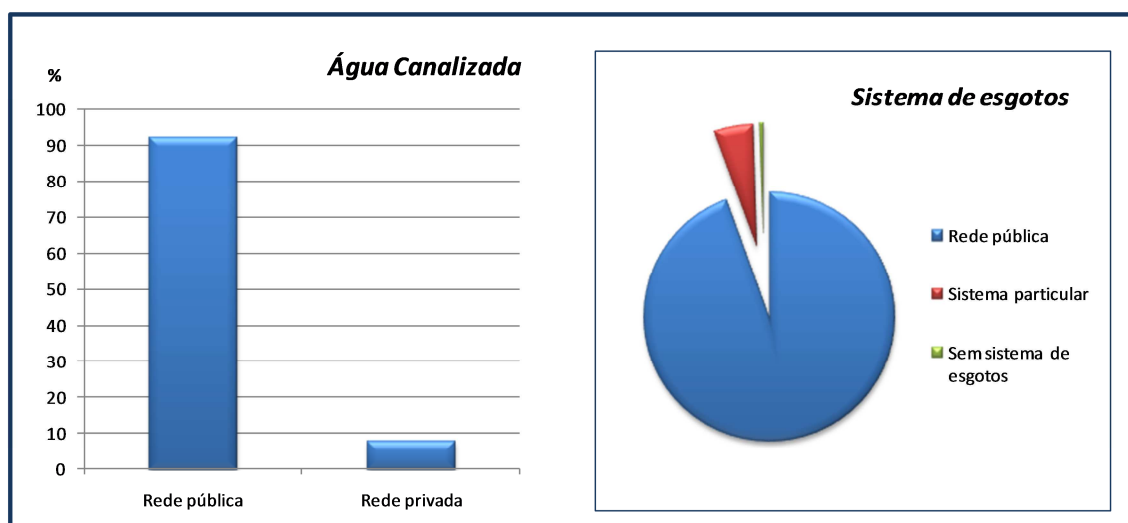


Figura 34 – Sistema de esgotos e água canalizada

Dado que a posição socioeconómica das famílias vai determinar as suas condições de habitação, como seria de esperar. Tendencialmente, quanto mais elevado é o nível socioeconómico melhor é o nível habitacional e na nossa amostra tal situação também se verifica.

3.3 Hábitos do quotidiano

3.3.1 Deslocações e utilização dos espaços Verdes/Lazer/Cultura

Outras das influências resultantes do estatuto socioeconómico das famílias é a forma como são feitas as deslocações dos jovens casa – escola. Como estamos perante agregados familiares com rendimentos elevados permiti-lhes que, no Inverno (figura 35), dadas as condições climáticas adversas, a maioria dos alunos se desloca de e para a escola, de automóvel (49,6%). Como realça MONTEIRO (1999, p.74) “ (...) a precipitação é absolutamente indesejada pelos cidadãos urbanos (...) corporiza sempre um desarranjo no "metabolismo urbano". Dificulta a circulação de bens e pessoas, impede a realização de algumas tarefas e contraria o bem - estar da maioria dos utentes urbanos. Nos espaços urbanos é cada vez mais frequente o uso do automóvel que nos transporta entre parques de estacionamento por diferentes zonas da cidade (...)”

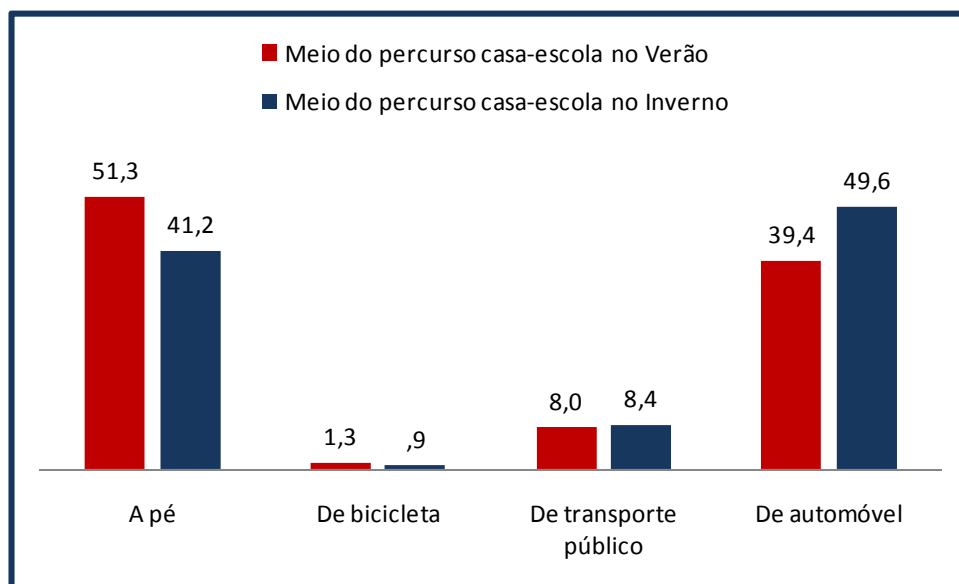


Figura 35 – Meio de transporte casa - escola (Verão/Inverno)

No Verão regista-se uma inversão da situação, a maioria desloca-se a pé para a escola (51,3%). Também contribui para esta situação o facto de a maioria viver na freguesia de Ermesinde e nas proximidades da escola, sendo que o tempo gasto neste trajecto é para a maioria, menos de 15m (ver figura 36). Os transportes públicos são usados por um número reduzido de alunos, não havendo diferenças significativas nas duas estações do ano.

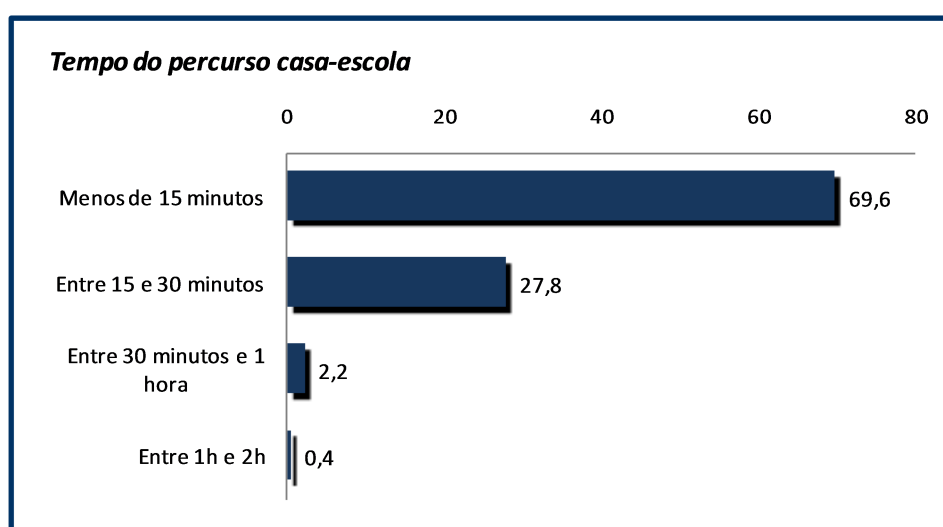


Figura 36 – Tempo gasto no percurso casa – escola

Face aos cinco espaços Verdes/Lazer/Cultura seleccionados neste estudo, os alunos consideraram muito importante o Maia Shopping, sendo este também o espaço mais visitado (mais de 12 vezes) seja à semana ou ao fim - de – semana. Tal situação repete-se na Primavera/Verão e no Outono/Inverno, apesar duma ligeira descida, é também o único espaço a que todos os alunos já foram. Se relativamente a este espaço agruparmos as duas qualificações *importante* e *muito importante* então este valor é bastante significativo 86,3% (ver figura 38 e 39)

Tal como refere DOUGLAS (1983) as cidades são consideradas, simultaneamente, estruturas sociais e físicas, proporcionando uma mistura entre encontros sociais e experiencias físicas.

Nesta linha de pensamento o Maia Shopping é uma estrutura social e física que exerce um forte poder de atracção, funcionando como um espaço de socialização, onde

se difunde, por excelência, um modo de vida específico que MONTEIRO (1995) denominou de “modus vivendi urbano”, como já referimos anteriormente.

É precisamente este local repleto de cor, sons, luzes e glamour que retrata a vida preconizada pelas cidades e que permite aos jovens vivenciar experiências novas e diversificadas, interagindo com os seus pares. Também por ser um espaço climatizado proporciona um ambiente agradável e confortável, quer de Verão quer de Inverno. No entanto é um espaço fechado, limitativo a nível de escolhas que apela ao consumo desenfreado sendo denominado de “*catedral do consumo*”. Também ASCHER (1998) salienta que o indivíduo, que vive no meio urbano, pode optar por uma multiplicidade de produtos e de serviços, mas efectivamente vai adoptar um determinado modo de vida estandardizado, que lhe é oferecido pelo próprio meio urbano, o qual denominou de “*hipermercado de modos de vida.*” O centro comercial espelha por excelência esta realidade onde os jovens comem o mesmo tipo de comida, vestem-se nas mesmas lojas, consomem os mesmos produtos.

Os alunos também elegeram como *muito importante e importante* o Parque Urbano e a Vila Beatriz apesar de ter sido um número menos significativo. Estes espaços são abertos⁴⁵ e proporcionam uma envolvimento completamente diferente do espaço anteriormente analisado (ver figura 37 e 38). Habitualmente, são palco de actividades culturais e de lazer promovidas pela Junta de freguesia de Ermesinde e pela Câmara de Valongo o que pode fomentar o desenvolvimento de competências pessoais e interpessoais diferentes nos jovens.

Denota-se que os alunos estão confinados a espaços fechados como sejam a sua casa e a escola, e quando podem optar, escolhem o Maia Shopping não tirando real partido dos espaços abertos disponíveis na freguesia de residência da maior parte. No entanto convém salientar que alguns jovens não conhecem efectivamente a cidade onde vivem ou como DOUGLAS (1983) realçou qualquer indivíduo conhece bem a parte da sua cidade por onde se move, devido às mais diversas razões como escola, compras, lazer, trabalho, entre outras.

⁴⁵ A Vila Beatriz engloba uma parte fechada, a biblioteca, que apresenta uma frequência média mensal de 224 utilizadores da faixa etária 13 aos 18 anos de idade.

Os espaços que se destacam por serem menos importantes e também menos vezes utilizados, pela maioria dos alunos, são o Fórum Cultural de Ermesinde e o Percurso Pedonal da Costa, seja durante a semana, ou ao fim de semana ou nas diversas estações do ano (ver figura 39, 40, 41 e 42).

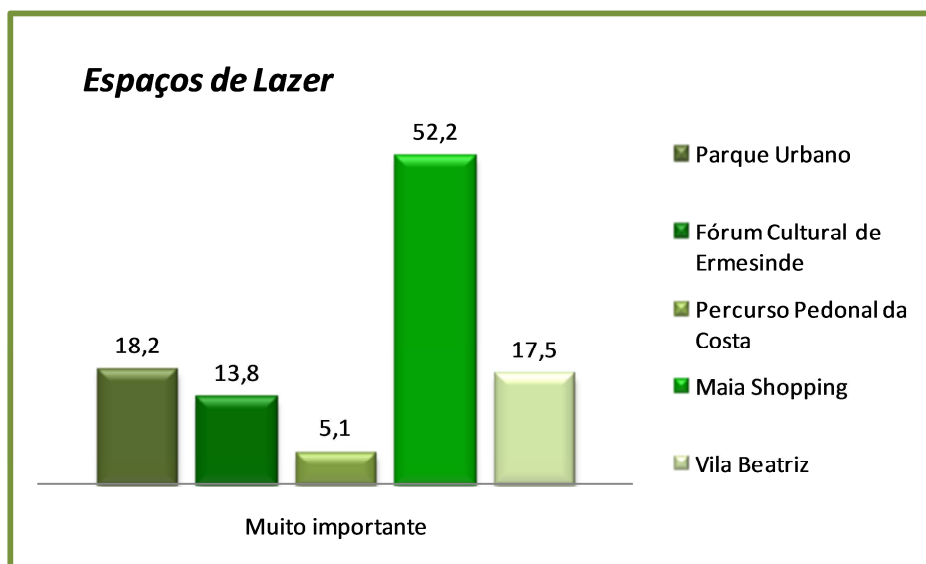


Figura 37 – Espaços Verdes/lazer/culturais – muito importantes

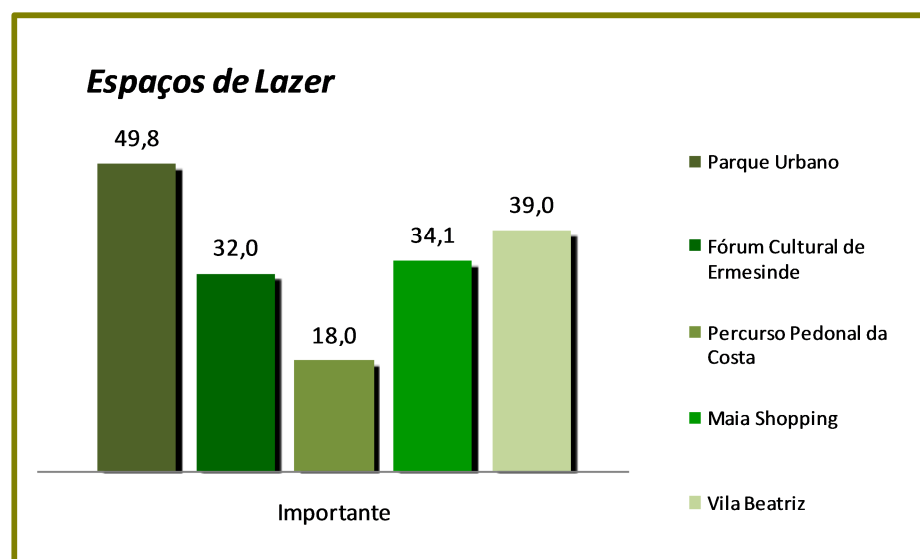


Figura 38 – Espaços Verdes/lazer/culturais – importantes

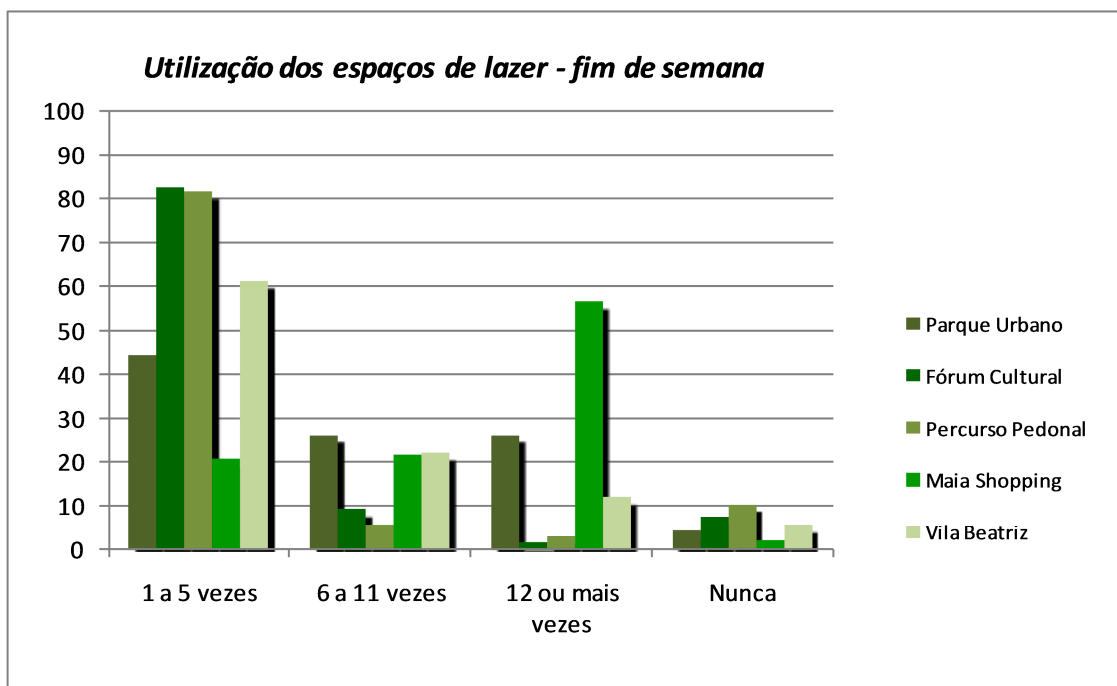


Figura 39 – Utilização dos espaços Verdes/lazer/culturais (fim de semana)

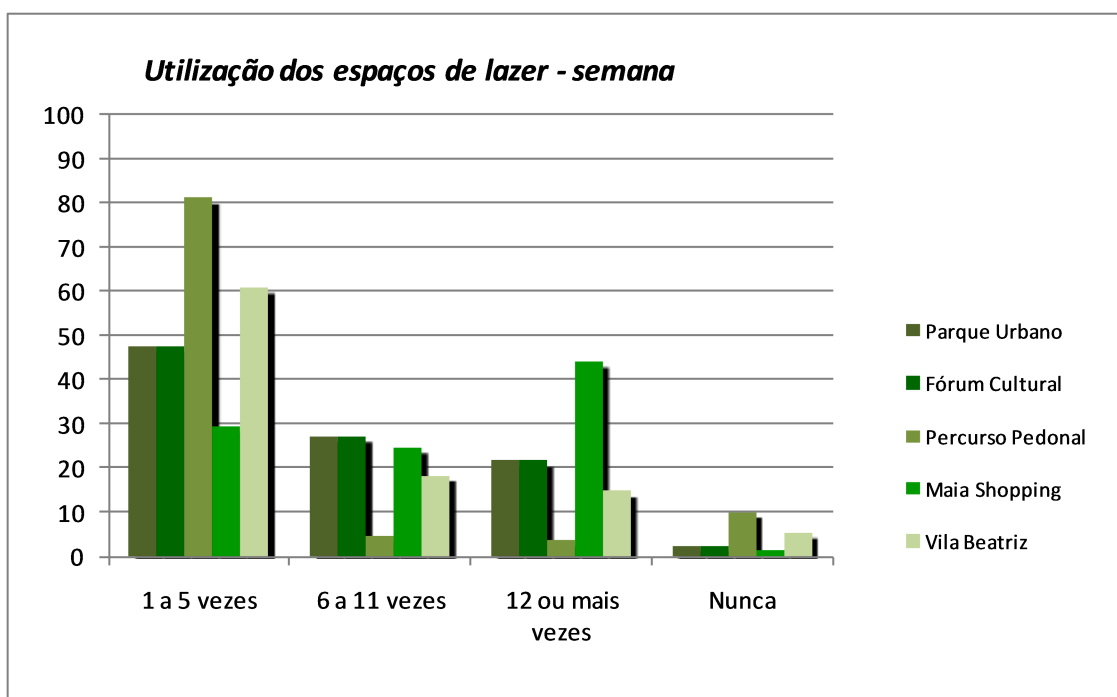


Figura 40 – Utilização dos espaços Verdes/lazer/culturais (semana)

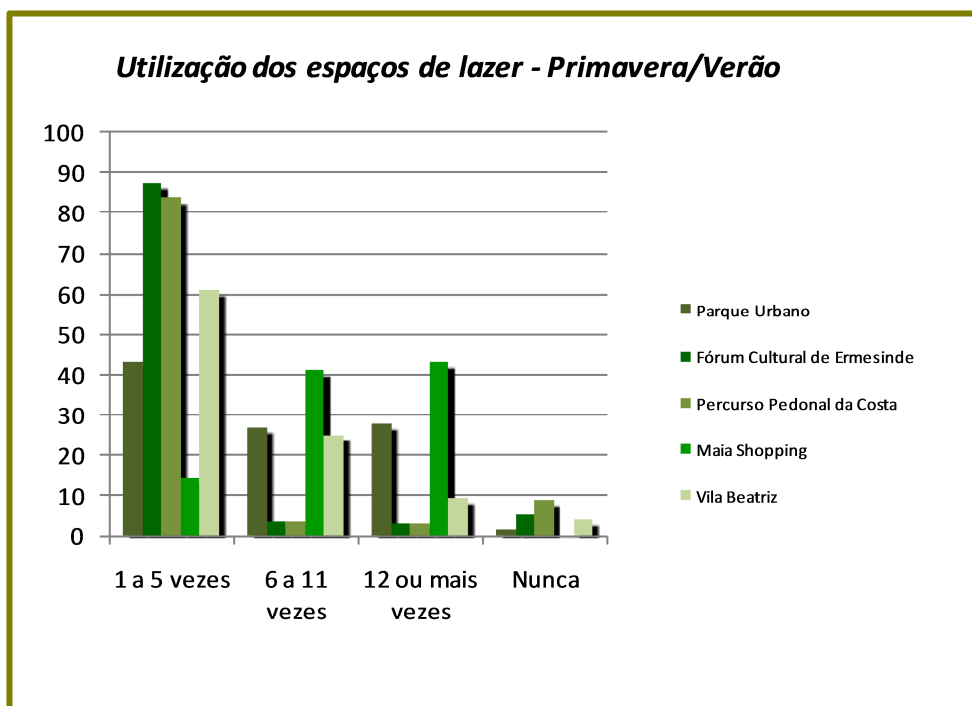


Figura 41 – Utilização dos espaços Verdes/lazer/culturais (Primavera/Verão)

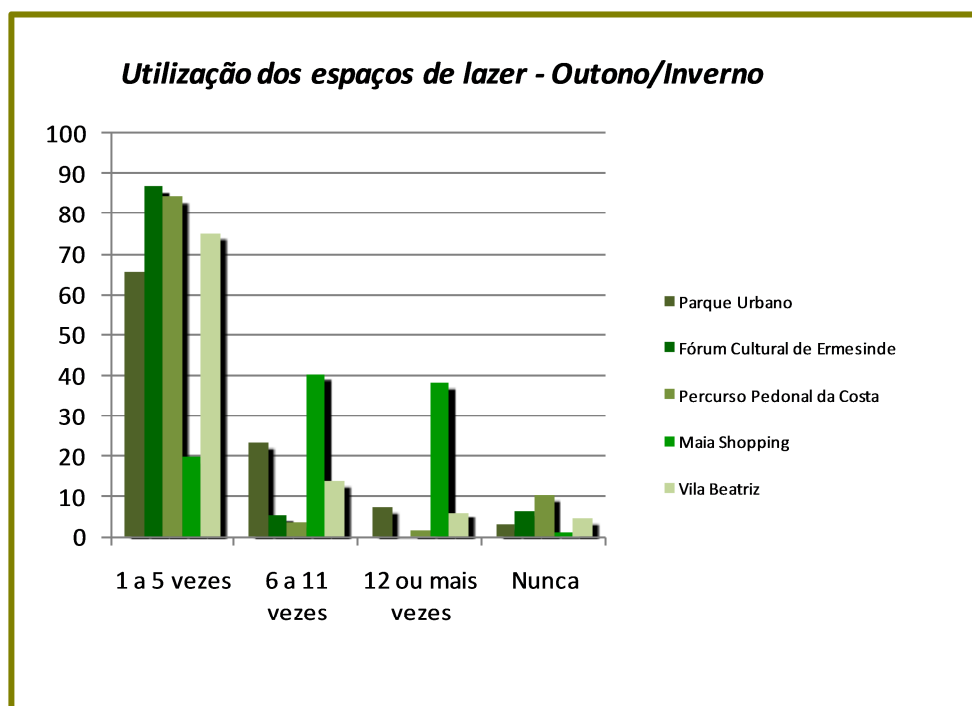


Figura 42 – Utilização dos espaços Verdes/lazer/culturais (Outono/Inverno)

3.3.2 Ocupação dos tempos livres e lazer

As actividades de ocupação dos tempos livres e lazer revestem-se de particular importância nesta faixa etária, devido ao seu carácter mais voluntário e autónomo, assumem um papel fundamental no desenvolvimento do jovem bem como na sua qualidade de vida.

O estudo realizado por SCALES (2000) citado por FONSECA (2010) comprovou que os jovens que ocupam três ou mais horas semanais com actividades extra – escolares de vários tipos, obtêm mais sucesso no rendimento escolar, capacidade de liderança, saúde física entre outras competências relacionais.

Além de que como salienta GONÇALVES (2008, p. 165) ao citar YOUNG (1994) *“as famílias que ofereciam oportunidades de participação em actividades culturais e desportivas aos seus filhos estavam a promover uma atitude exploratória face à vida, abrindo-lhes expectativas para investirem num percurso de formação mais longo.”*

A figura 43 representa a classificação que os alunos fizeram das actividades de ocupação dos tempos livres orientadas, destacando a música (46,9%) e os desportos com bola (44,7%) e desvalorizando a dança/ballet (48,2%) e o karaté (45,1%).

A ênfase dada ao desporto revela-se importante devido às vantagens que proporciona quer a nível pessoal, em termos de auto – estima, quer no grupo de pares devido à popularidade que proporciona a quem o pratica. Também segundo MATOS (2009, p. 75) *“ Sendo o corpo essencial na adolescência, a actividade física e o desporto constituem um meio essencial para lidar com as transformações que ele vai sofrendo [promovendo nos que praticam] mais à – vontade com o seu esquema corporal, o que lhes facilita muito o seu relacionamento interpessoal, sobretudo no seio do seu grupo de amigos.”*

Curiosamente para 30% dos alunos o instituto de línguas é *importante*, o que demonstra a valorização atribuída à aprendizagem de línguas estrangeiras.

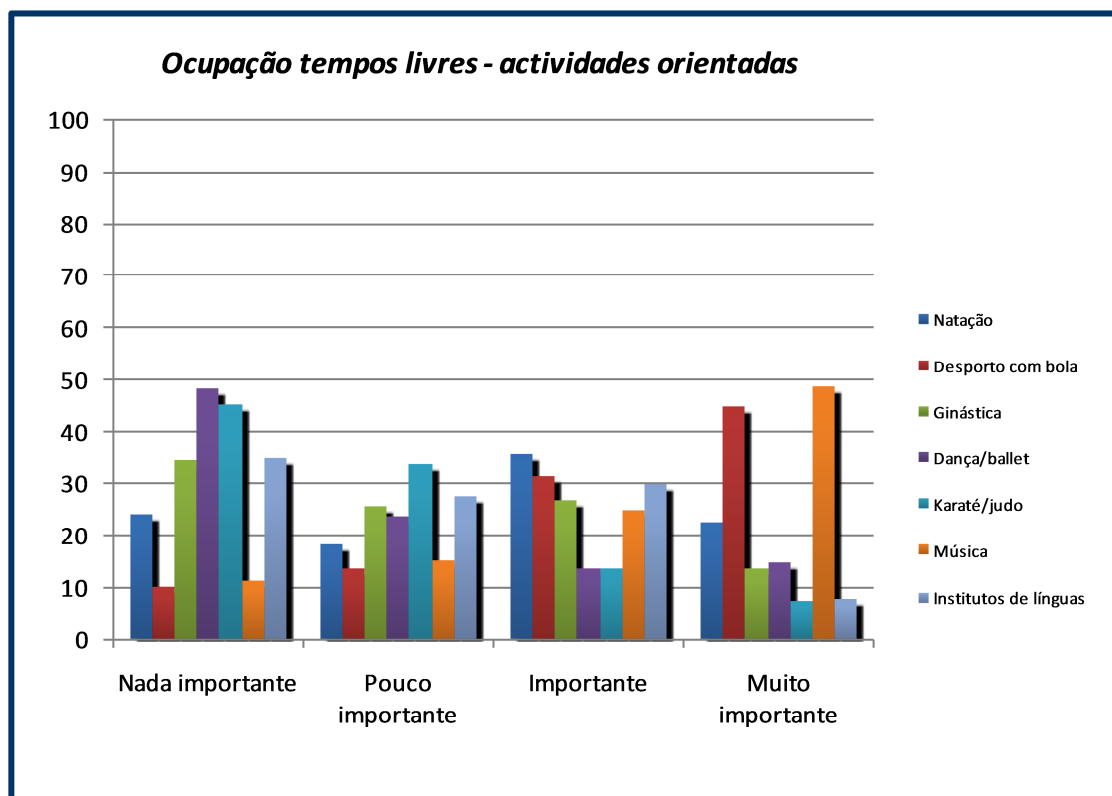


Figura 43 – Categorização da ocupação dos tempos livres – actividades orientadas

Nas actividades de ocupação dos tempos livres não – orientadas (ver figura 44) a selecção foi “*conversar com os amigos*” (74,3%), “*ouvir música*” (67%), “*namorar*” (53,4%), “*ver televisão*” (42,3%) e “*estar só*” (42,3%).

Os resultados da nossa amostra estão de acordo com o estudo realizado em Portugal⁴⁶ onde MATOS (2009, p.65) refere os seguintes comportamentos como os mais frequentes nos jovens “ (...) *ver televisão, navegar na internet, jogar com consolas ou no computador, ouvir música, estar com amigos e dormir.*”

O facto de considerarem “*conversar com os amigos*” como *muito importante* está directamente relacionado com o apoio dado pelos amigos e pelas relações significativas que se estabelecem entre os amigos, como salienta MATOS (2009, p.210) “ *são uma componente relevante no desenvolvimento pessoal e social do adolescente [funcionando como] modelos sociais.*”

⁴⁶ Estudo realizado pela equipa Aventura Social sob orientação de Margarida Matos, abrangeu 4877 adolescentes de ambos os sexos, do 6º, 8º e 10º anos, da faixa etária dos 11 aos 16 anos, de todo o país.

Paralelamente os jovens estão num processo de autonomização dos pais pelo que os amigos assumem uma importância bastante significativa. Tal como referem HARTUP (1993) e NEWTON (1995) citados por MATOS (2008, p. 254) “ *O movimento da emancipação da tutela familiar opera-se paralelamente a um investimento intenso nas actividades sociais com os amigos da mesma idade e o grupo de pares assume uma importância significativa no desenvolvimento psicossocial do adolescente e é fundamental para o seu bem-estar*”.

A adolescência é uma fase do desenvolvimento humano em que as alterações corporais e a descoberta do eu e do outro como ser sexual e sexuado é mais intensa. É precisamente nesta fase que se alarga o grupo de relações, passa a ser misto e conjuntamente com a maturação dos órgãos sexuais, surgem as primeiras relações românticas. Segundo MATOS (2009, p.170) “ *As primeiras relações amorosas, frequentemente não programadas, (...) ocorrem nesta etapa de desenvolvimento.*” O que justifica a valorização que os alunos atribuem ao namoro.

O seu elevado interesse pela música deve-se à atracção e identificação que a mesma provoca no jovem. Hoje em dia o acesso e a partilha das obras musicais são mais fácil devido às novas tecnologias de informação e comunicação. Estas tecnologias permitem a divulgação rápida de espectáculos de som/luz e imagem, bem como um “*recolhimento individual*” em que o jovem circula nos diversos espaços sociais na companhia das suas bandas preferidas, através do telemóvel ou do iPod (FONSECA 2010).

O número elevado de jovens (42,3%) que consideram muito importante “*estar só*” é relevante e de certa forma pode ser preocupante. A solidão se for devido à rejeição social pode potenciar comportamentos de risco, mas se for uma escolha pessoal, pode ser sinónimo de bem-estar psicológico. Assim sendo, *estar só* faz parte do ser adolescente na medida em que, como destaca MATOS (2009, p.264) “*a relação entre o adolescente e o mundo é em geral polarizada, marcada tanto pela intensidade na interacção como pelo isolamento.*” Também SAMPAIO (2002, p.115) explicita que o jovem “*Já não é criança mas não é ainda adulto. Esta dupla circunstância de negação da infância, por um lado, e de busca da maturidade, por outro, constitui um período de inúmeros conflitos internos [sendo que o] equilíbrio é frágil e difícil de*

manter. (...) [a estes momentos denominou] momentos depressivos desta fase de crescimento, são por isso inevitáveis, necessários e transitórios (...) ao tornarem-se dominantes do dia-a-dia, tornam-se preocupantes.”

Curiosamente *ver televisão* apresenta a mesma importância de que estar só, o que nos levanta questões como será que falamos de estar só a *ver televisão*?

Sem dúvida que a televisão assume um lugar de destaque no quotidiano dos adolescentes, fazendo parte da sua experiência global de crescimento, apesar de, segundo alguns investigadores não alterar directamente a consciência ou mesmo o comportamento Segundo COMSTOCK (1993) citado por FONSECA (2010, p.227) “*(...) a influência da televisão não está em afectar a forma como as pessoas se comportam, mas naquilo em que elas pensam. Os média são uma força sociocultural, não porque as pessoas sejam o que vêem, mas porque aquilo que vêem e discutem constitui uma parte importante da sua experiência.*”

Os média afectam o desenvolvimento da identidade dos jovens, e os jovens vão usá-los para se definirem a si próprios e as suas vidas. O dos exemplos que ilustra esta situação é a novela “*Morangos com açúcar*” que provoca nos jovens uma identificação com várias das suas personagens, levando mesmos a seguir alguns dos modelos difundidos. Como refere FONSECA (2010,p.229) ao citar ARNET (1995) “*a formação da identidade constitui um dos cinco usos dominantes que os adolescentes fazem dos media (sendo os restantes quatro o divertimento, as sensações fortes, o relacionamento e a identificação cultural juvenil.*”



Figura 44 – Ocupação dos tempos livres - actividades não orientadas – muito importantes

Paralelamente destacam como *nada importante* algumas actividades de carácter cívico como “*participar em movimentos juvenis*” (36,1%) e “*participar em trabalhos de solidariedade social*” (18,1%). o que não deixou de nos causar estranheza na medida em que as causas sociais, ligadas ao voluntariado, têm algum impacto na sociedade actualmente. Também destacaram “*tocar ou cantar*” (21,3%) e “*participar em actividades artísticas*” (20,7%) o que poderá estar relacionado com alguns condicionalismos económicos a nível familiar (ver figura 45).

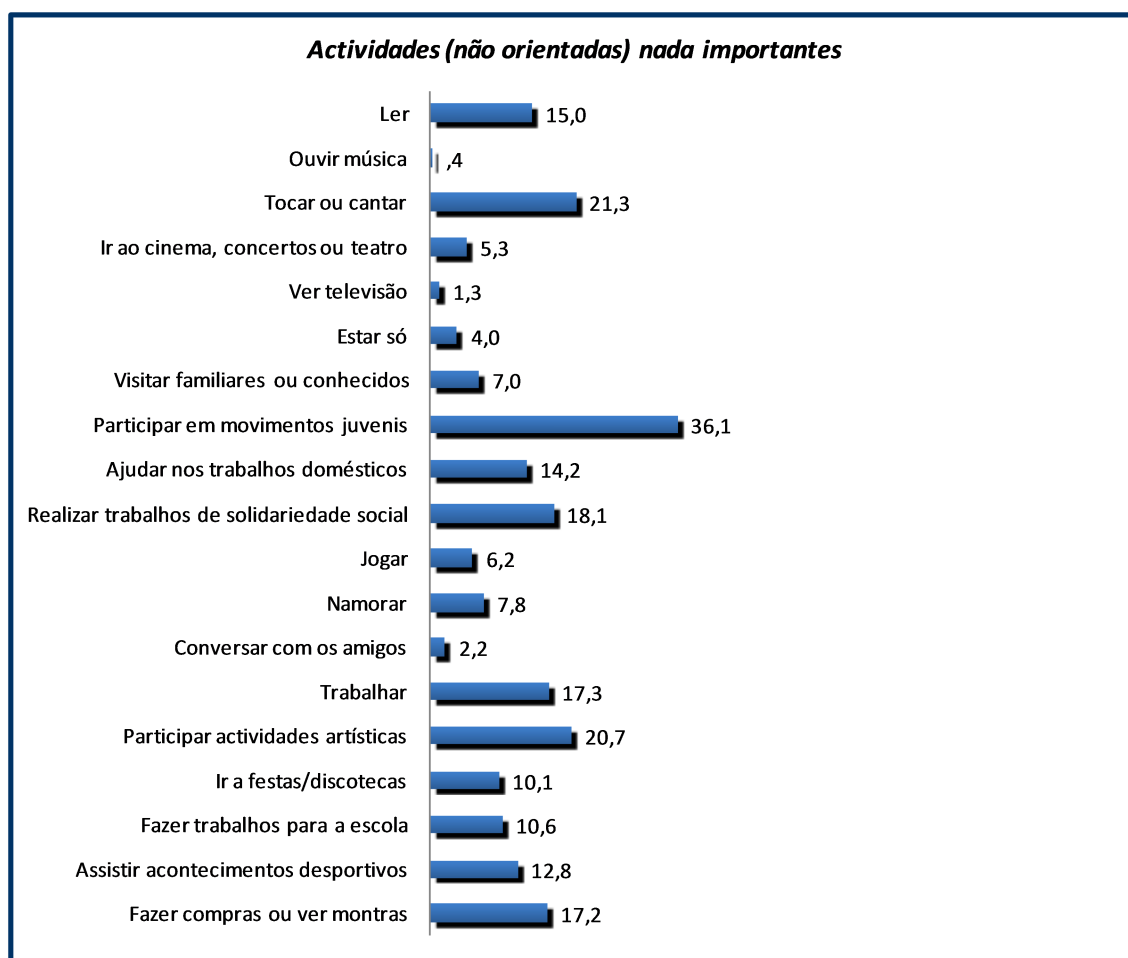
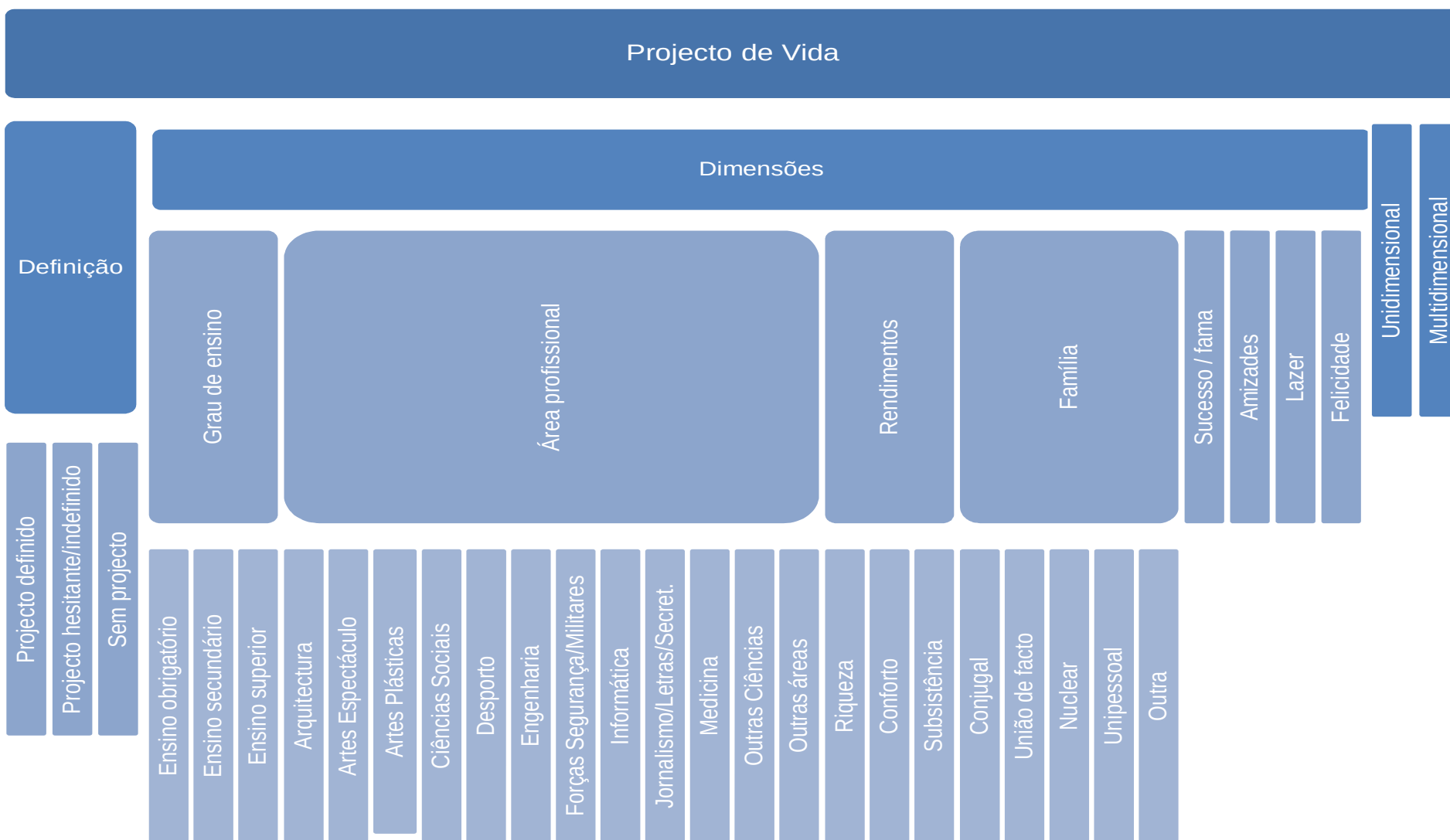


Figura 45 – Ocupação dos tempos livres - actividades não orientadas – nada importantes

3.4 O Projecto de Vida Individual

Como já referimos anteriormente, os alunos responderam ao primeiro inquérito que continha a seguinte questão aberta “ *Define o teu Projecto de Vida*” as respostas obtidas foram analisadas (ver anexos), tendo em linha de conta as dimensões referidas (profissional, social e afectiva) e em cada uma delas as características valorizadas pelos alunos, estando agrupadas no esquema seguinte.



Quadro VIII – Definição e dimensões do Projecto de Vida dos alunos do 9ºano de escolaridade

A análise paralela do esquema seguinte e do quadro - síntese (ver anexos) permite-nos tecer algumas considerações face às definições dos alunos, a saber:

- Associam, frequentemente, a definição do seu projecto de vida à dimensão profissional do mesmo;
- Relacionada com a dimensão profissional surge o grau de ensino a atingir;
- Paralelamente à dimensão profissional referem os rendimentos que a mesma lhes podem proporcionar;
- Descrevem a estrutura e a composição de família futura;
- Reportam-se ao sucesso/fama, à necessidade de ter amigos e a serem felizes;

A leitura dos gráficos da figura 46 permite-nos concluir que a maioria dos alunos apresenta um Projecto de Vida bem definido (75,7%), sabendo qual a trajectória que pretendem seguir, contemplando as várias dimensões. O mesmo não acontece com 19,4% dos alunos que não conseguem, claramente, perspectivar os caminhos a seguir e 4,8% não apresentam qualquer tipo de Projecto.

Quando relacionamos os dados dos gráficos da figura 46 e 47 constatamos que as descrições de 55% dos alunos só contemplam uma das três dimensões, dos quais 75% refere a profissão, 19% o grau de ensino e 3% os rendimentos. Somente 1% dos inquiridos menciona que aspira atingir a felicidade.

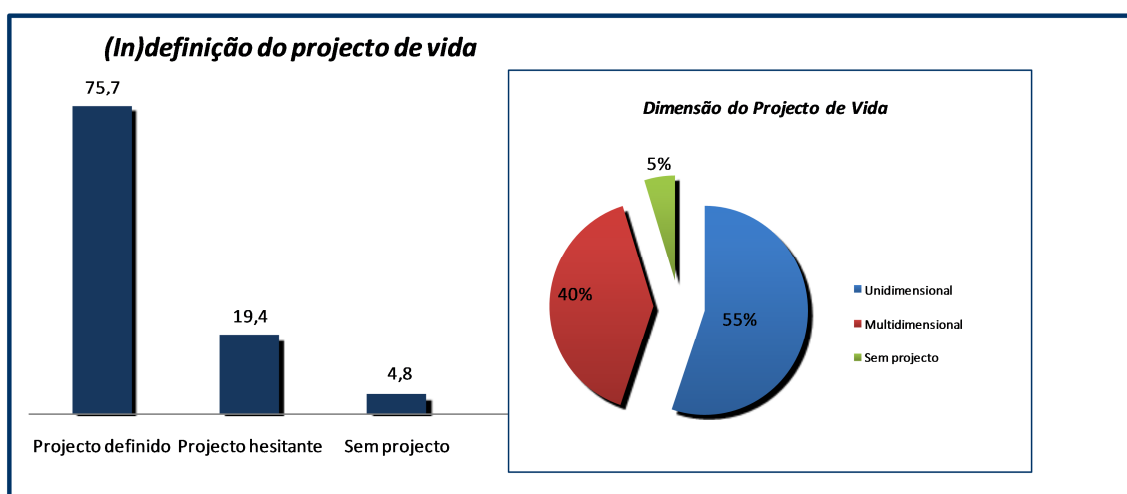


Figura 46 – Dimensões e (in) definição do Projecto de Vida

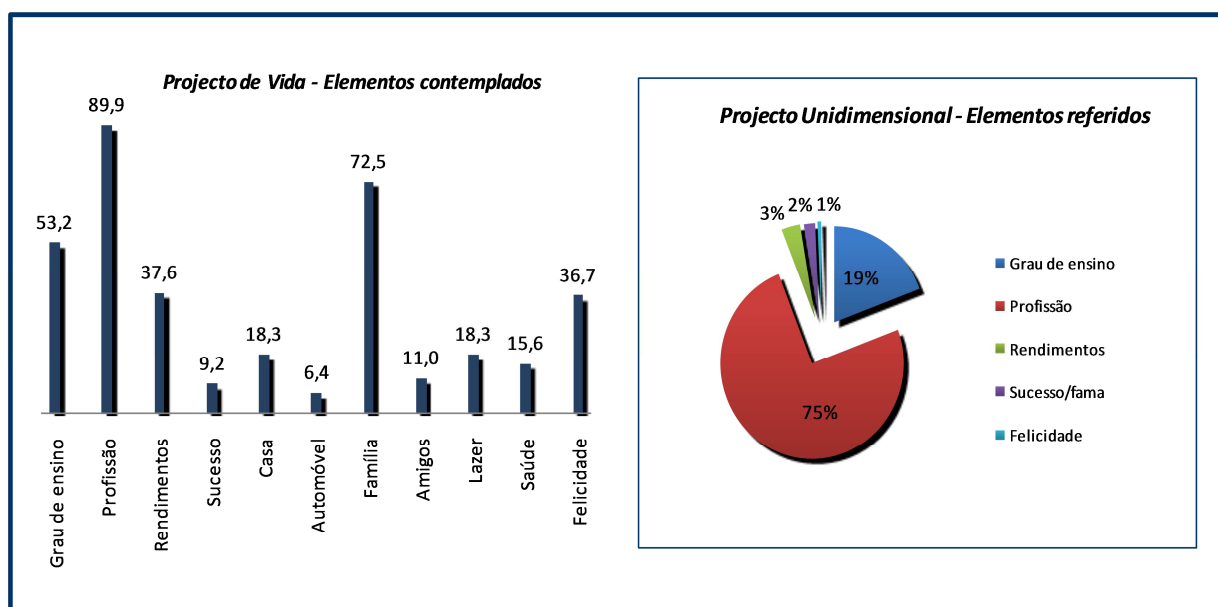


Figura 47 – Elementos referidos no Projecto de Vida

No caso dos alunos que apresentam o seu *Projecto definido* e *Projecto hesitante*, aumenta significativamente (89,9%) os que destacam a profissão que querem seguir (ver figura 48) bem como 53,2% descrevem o grau de ensino que anseiam atingir (dos quais 76,6% pretendem concluir cursos superiores e 12,8% o ensino secundário).

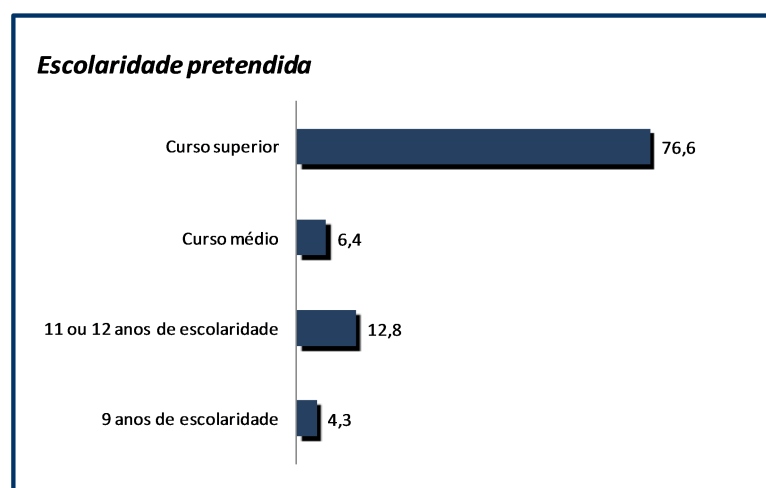


Figura 48 – Habilitações referidas no Projecto de Vida

Este valor muito elevado deve-se ao facto de encararem a definição de Projecto de Vida como algo que só se circunscreve à escolha de alternativas a nível profissional, ao conhecimento de oportunidades de formação e às diferentes profissões. Denota-se nas definições elaboradas, alguma dificuldade em equacionar que trata-se,

efectivamente, segundo GONÇALVES (2008, p. 155) “da relação que o sujeito estabelece com o mundo.”

Paralelamente a referirem a profissão e o grau de ensino, 37,6% dos alunos relacionam com o tipo de rendimentos (ver gráfico da figura 49) que esperam alcançar (dos quais 70% só quer dinheiro que lhe permita ter conforto enquanto que 13% quer ser rico).

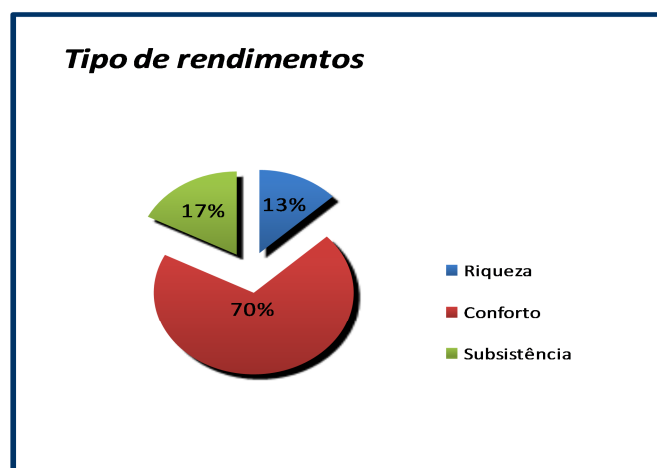


Figura 49 – Tipo de rendimentos referidos no Projecto de Vida

Se analisarmos a dimensão afectiva e social, 72,5% dos alunos referem a intenção de constituir família (sendo que 86,8% realça que quer casar e ter 1 ou dois filhos, 5,3% quer viver com outra pessoa sem casar e 2,6% quer ter filhos mas viver só) as preocupações com a felicidade ocupam 36,7% dos alunos (ver figura 47 e 50).

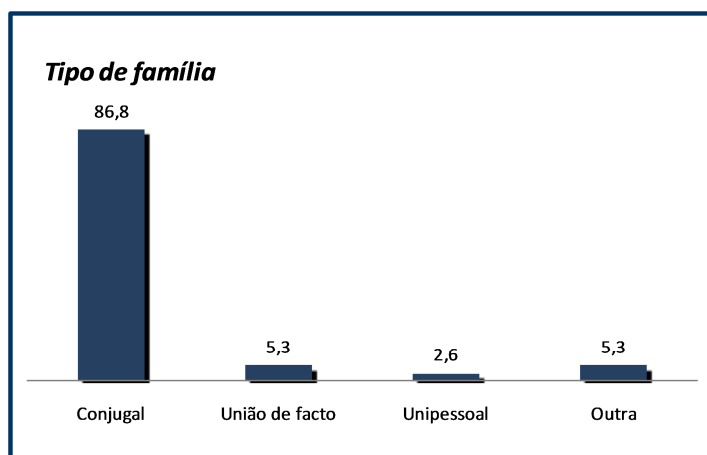


Figura 50 – Estrutura da família referida no Projecto de Vida

Dado o cariz do nosso estudo faz todo o sentido cruzarmos alguns dos dados recolhidos para aferir a existência ou não de correlações entre as variáveis analisadas nos diversos contextos e a forma como os jovens definem o seu Projecto de Vida.

Relativamente à influência dos rendimentos familiares na definição dos Projecto de Vida dos jovens (*definido, hesitante* ou *sem projecto*) constatamos que, na nossa amostra, a maior parte dos jovens (80,9%) pertencentes a famílias com uma situação financeira favorável não tem dificuldades em definir o seu Projecto de Vida, enquanto só 46,7% dos jovens de famílias com recursos escassos conseguiram definir o seu Projecto de Vida (ver figura 51 e 52).

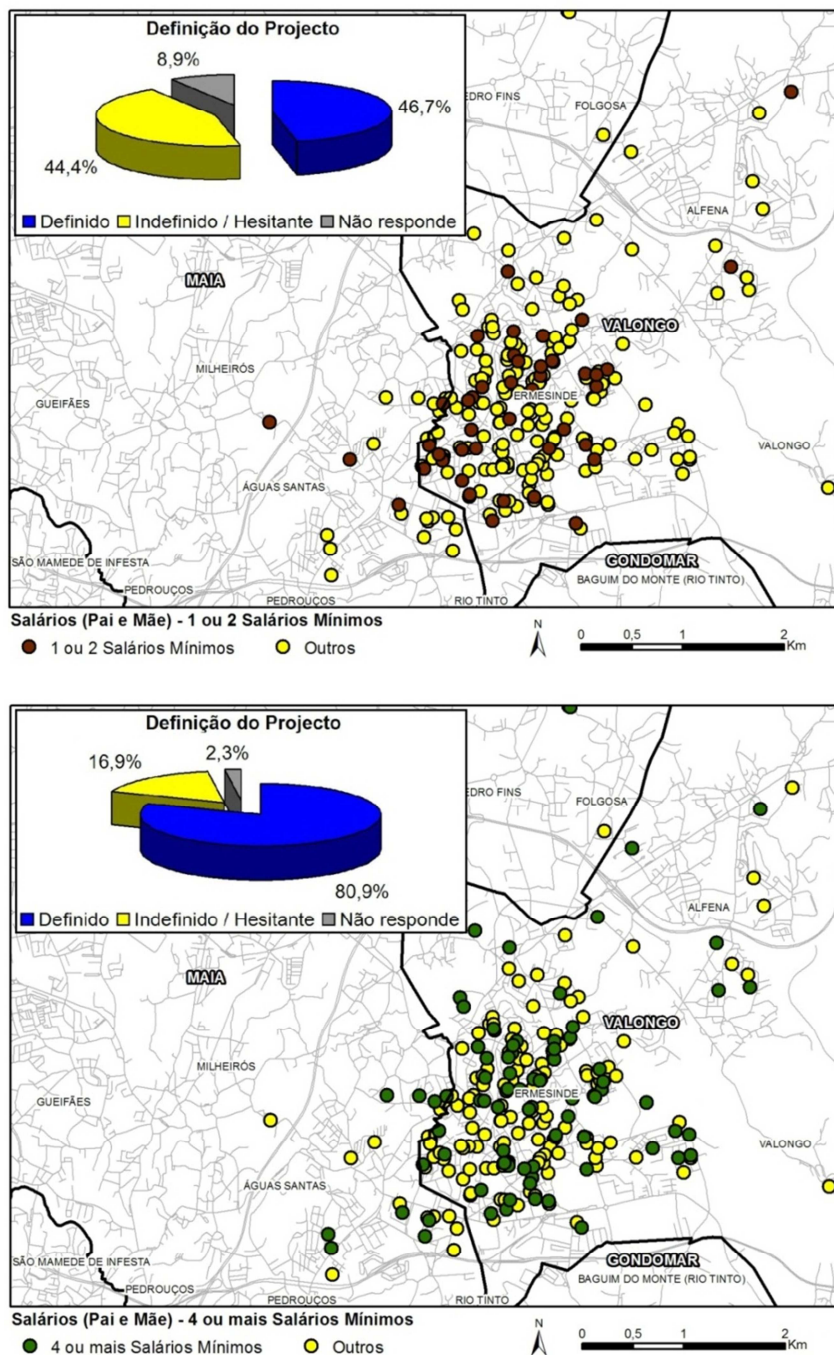


Figura 51 e 52 –Rendimentos familiares baixos / definição de Projecto de Vida

Estes resultados são similares aos resultados obtidos nos diversos estudos citados no ponto 2.1, que apontam no sentido de o estatuto socioeconómico da família condicionar o acesso a experiências variadas, facultando ao jovem momentos de reflexão/questionamento/decisão que fomentam a definição mais clara ou não do Projecto de Vida do mesmo.

Segundo FERREIRA (2009, p.14), ao citar GONÇALVES & COIMBRA (2000), AMARAL, MOREIRA & MADELINO (2006), OZDEMIR & HACIFAZLIOGLU (2008) refere que “ (...) os jovens provenientes de contextos socioeconómicos e culturais menos favorecidos, cujas famílias expressam necessidades básicas de sobrevivência, vêem-se impossibilitados de alargar o seu tempo de formação, para entrarem cedo no mundo do trabalho, abandonando antecipada ou precocemente o sistema de educação e/ou formação, pois para além dos constrangimentos económicos familiares, as expectativas dos níveis de formação e profissão veiculadas na família vão no sentido da reprodução e perpetuação dos deficits do grupo social de pertença.”

No caso de relacionarmos as habilitações da família com as definições que os jovens fizeram, verificamos que, à medida que a qualificação e formação dos pais aumentam, também aumenta a capacidade do jovem equacionar o que pretende para si (ver figuras 53,54 e 55).

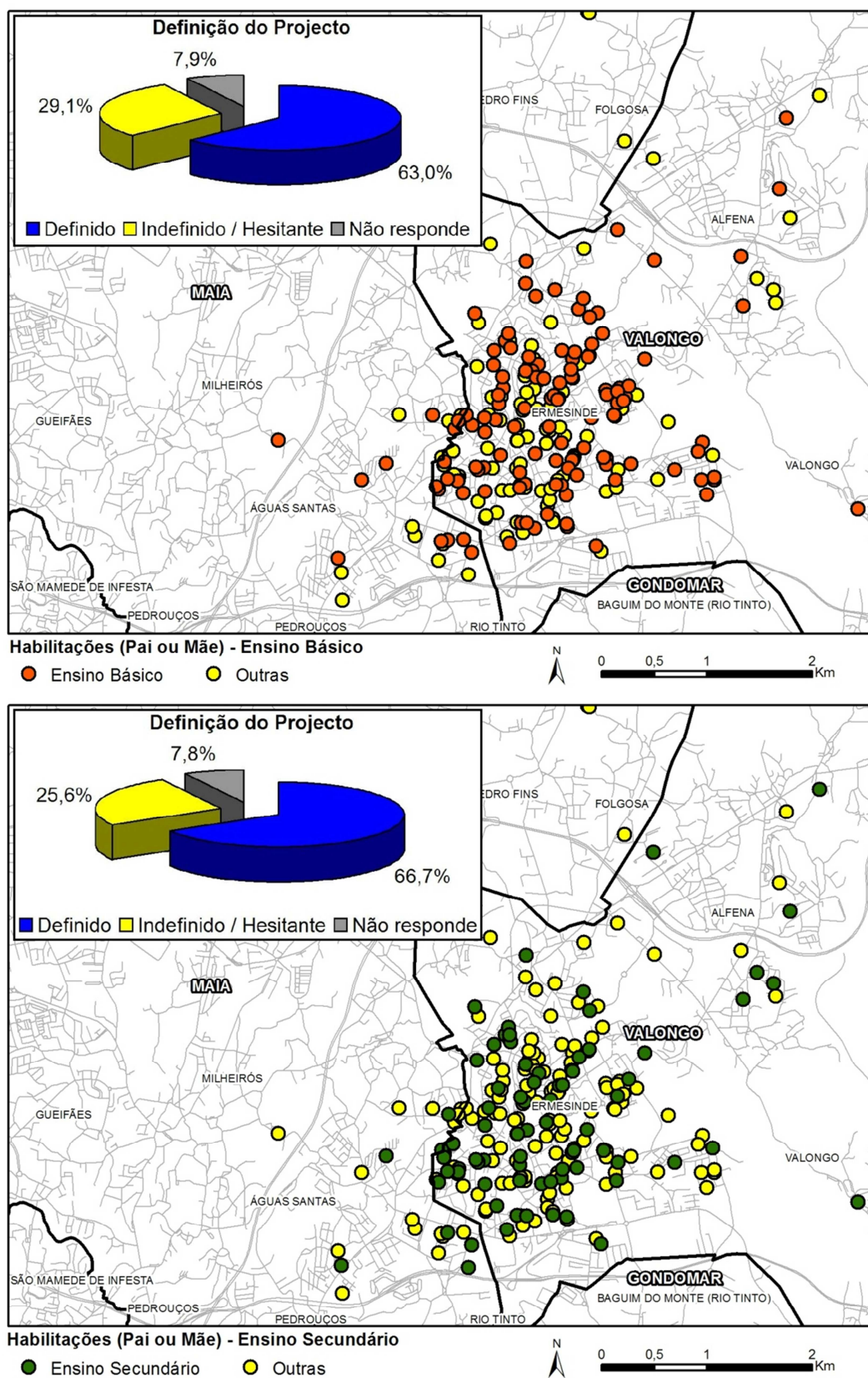


Figura 53 e 54 – Habilitações familiares / definição de Projecto de Vida

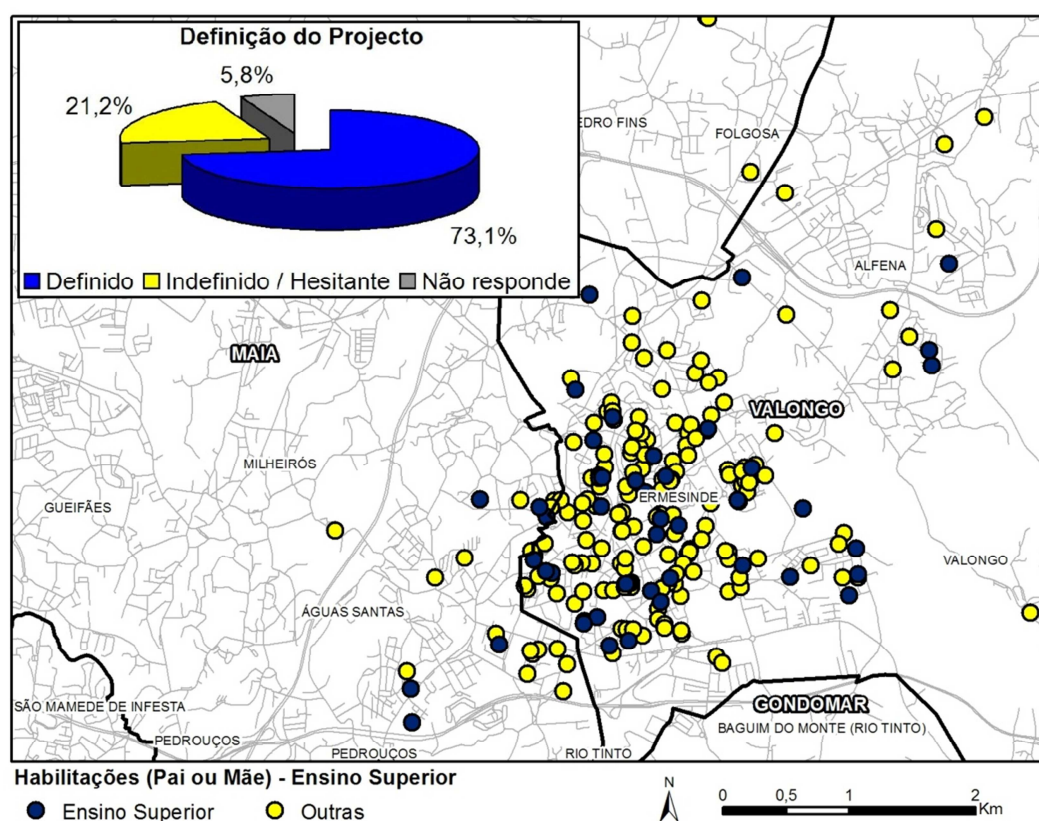


Figura 55 – Habilitações familiares / definição de Projecto de Vida

Relativamente à relação que existe entre as habilitações das famílias e a dimensão do Projecto de Vida, regista-se um aumento progressivo dos jovens que elaboram uma definição multidimensional à medida que os pais são mais qualificados (ver figura 56,57 e 58).

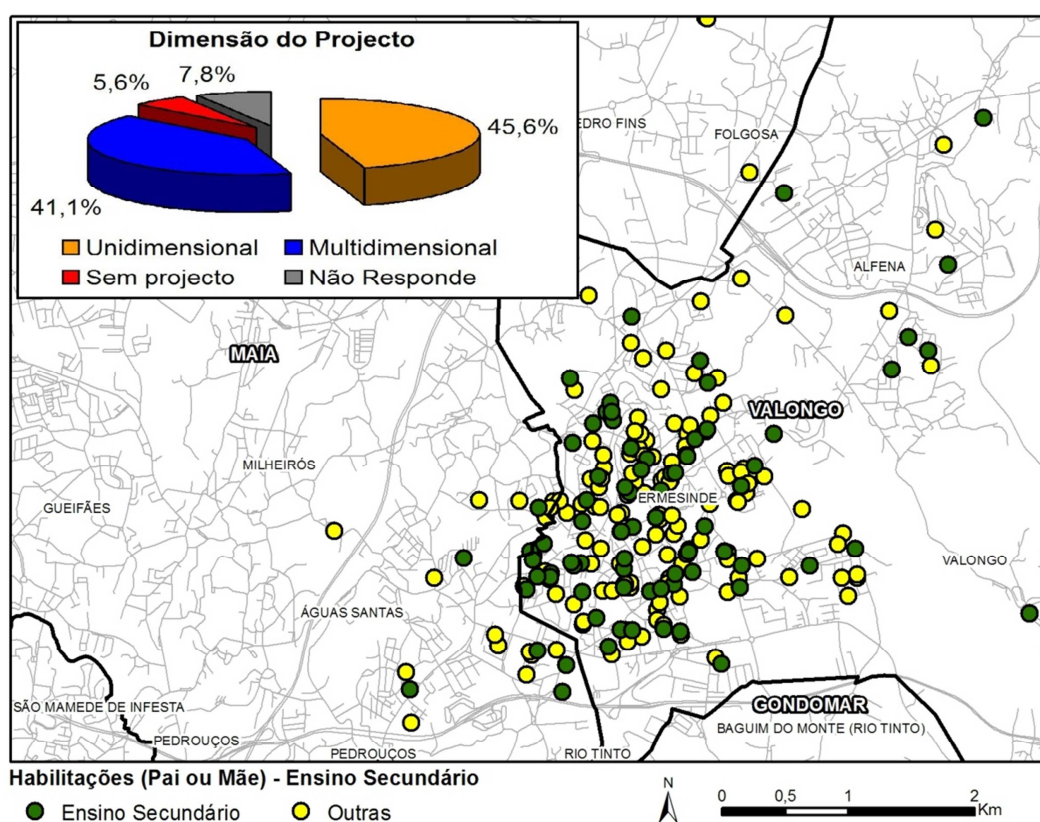
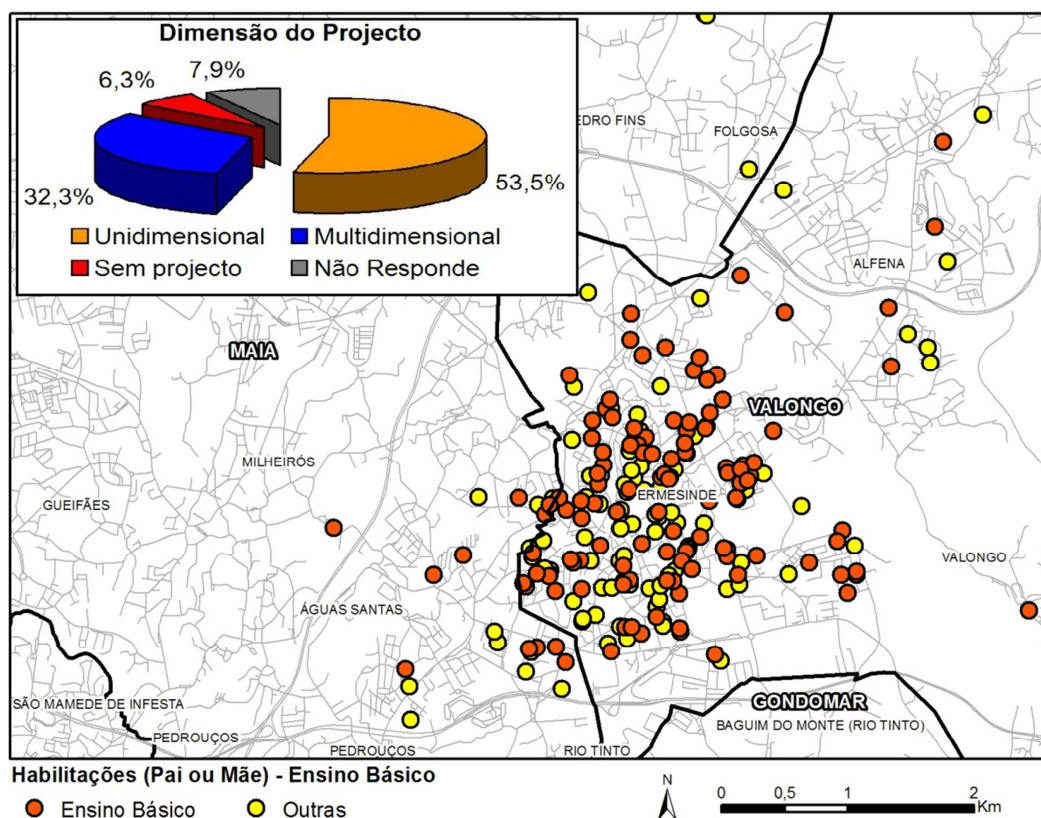
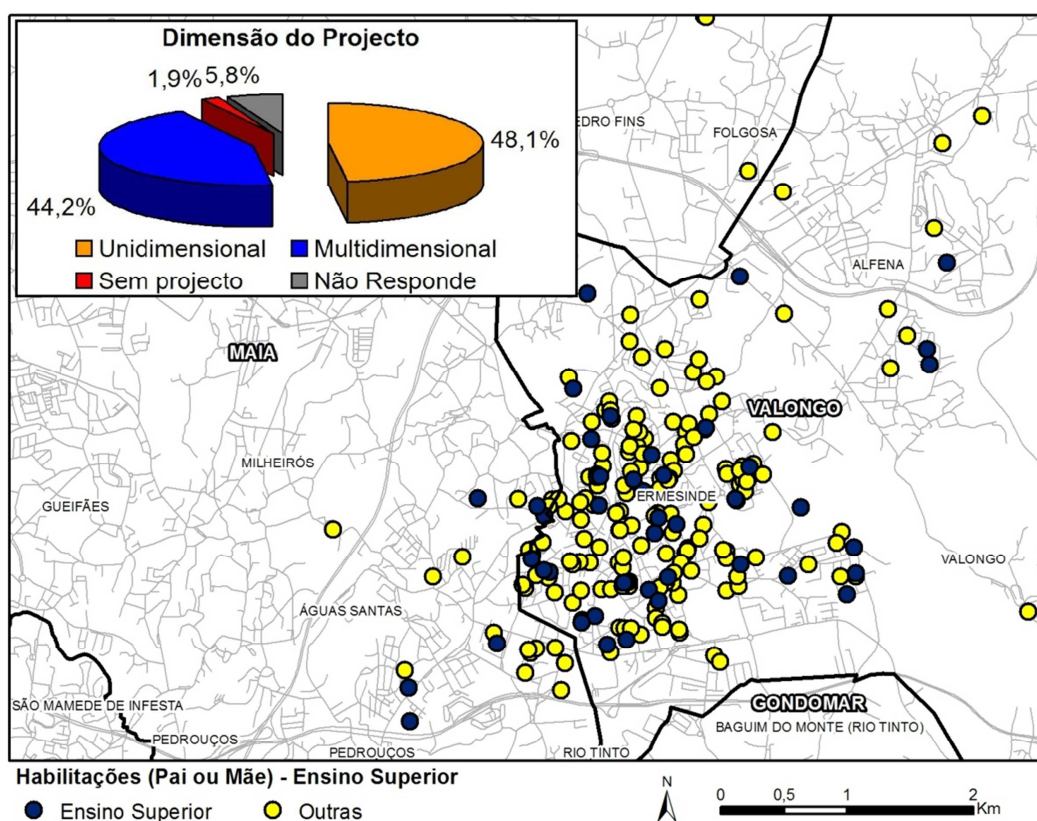


Figura 56 e 57 – Habilitações familiares / dimensão de Projecto de Vida



No estudo realizado FONTAINE (1985) aferiu que, sendo o estatuto socioeconómico da família elevado, o investimento e a motivação para continuar a estudar, por parte do jovem, também é maior.

Neste caso, os jovens são incentivados pelas famílias, as oportunidades de exploração são mais vastas, as expectativas pessoais são mais credíveis e o querer manter a classe social de origem também influencia as suas decisões.

Segundo GONÇALVES (2008, p. 319) “ Os pais mais escolarizados e que desempenham actividades profissionais mais qualificadas garantem mais apoio em termos emocionais e instrumentais do que os pais menos escolarizados e com profissões indiferenciadas.”

No caso dos jovens de famílias com situação socioeconómica menos favorável a explicação prende – se por um lado com a vontade de ascender socialmente, promovendo a mobilidade social. Por outro lado, no caso dos alunos dos cursos CEFs as sucessivas retenções e insucessos, ao longo do seu percurso escolar, leva-os a interiorizar que não são capazes e a perspectivar o seu futuro de forma cautelosa e dia-a-

dia. Tal como realça GONÇALVES (2008, p. 18) “*Os sujeitos provenientes de níveis socioculturais baixos tendem a escolher formações de duração mais curta (...)*”

No entanto, quando confrontados com o sucesso no final do ano lectivo e com o facto se sentirem, efectivamente, capazes, aumenta a sua auto - estima, mudam de atitude equacionando investir e prosseguir os estudos.⁴⁷ O que é corroborado por FERREIRA (2009, p. 29) ao citar FONTAINE (1985), BROWN & HACKETT(1994) “*(...) após a conclusão de um ciclo de escolaridade obrigatória, espera-se que os alunos sintam que os seus esforços foram reforçados positivamente e se sintam mais eficazes no desempenho das actividades escolares, o que irá aumentar a valorização da educação.*”

Quando relacionamos as dimensões do Projecto de Vida com a estrutura das famílias da nossa amostra (Quadro X em anexo) verificamos que nas famílias intactas não existem diferenças significativas entre os Projectos de Vida unidimensionais e multidimensionais (sendo os valores de 37,6% e 36,3%, respectivamente). Nas famílias monoparentais e reconstituídas predominam os Projectos de Vida unidimensionais (os valores diminuem porque a sua representatividade é, também, muito menor, como descrito no ponto 3.1)

Estes resultados obtidos são sustentados pelos estudos referidos no ponto 2.1 uma vez que os filhos de famílias intactas conseguem obter melhor rendimento escolar e as expectativas profissionais mais elevadas, do que os filhos de famílias reconstituídas e monoparentais (PINTO e SOARES).

Além de que, nas famílias monoparentais pode existir um declínio de recursos monetários, que se vai reflectir negativamente na educação dos filhos. Aliado a este facto temos estes jovens com baixas intenções de prosseguirem estudos. O nosso estudo também reflecte esta situação, dado que ao cruzarmos as expectativas de tirar um curso face á estrutura familiar do jovem, os jovens de famílias monoparentais, sensivelmente metade, só pretendem concluir o ensino secundário. Ao passo, que nas famílias intactas só um valor residual está nesta situação, uma vez que a grande maioria ambiciona fazer um curso superior. Então, os jovens pertencentes a famílias cuja estrutura foi alterada podem estar em risco de insucesso escolar ou mesmo abandono escolar (FERREIRA 2009).

⁴⁷ Informação recolhida com os Directores de turma, das turmas envolvidas neste estudo.

Ao analisarmos a relação entre a definição dos Projectos de Vida e as suas dimensões (quadro XI em anexo) constatamos que os alunos com projectos definidos tanto são unidimensionais como multidimensionais, para os alunos com projectos hesitantes a maior parte só descreve uma dimensão.

Os alunos com projectos definidos preferem cursos/profissões ligadas principalmente à saúde, depois às artes e à engenharia, enquanto os com projecto hesitante distribuíssem por várias áreas (ver quadro XII em anexo).

Considerações finais

Ao longo do decurso deste trabalho tentamos compreender de que forma os contextos onde um jovem se insere e com os quais interage, interferem na definição do seu Projecto de Vida. Face aos contextos, familiar, social, ambiental e escolar tentamos aferir da importância de cada um e perceber como os adolescentes constroem a sua identidade. Para isso seleccionamos algumas variáveis que se nos afiguraram mais significativas e significantes para dar resposta à nossa questão – chave “ **De que forma as condições familiares, sociais, ambientais e escolares alimentam o Projecto de Vida dos alunos de 9º de escolaridade?** “.

Face a esta questão foi necessário clarificar alguns conceitos – projecto de vida, família, ambiente, escola, educação, adolescente enquadrando-os teoricamente nas correntes científicas mais recentes e estabelecendo as pontes entre os conceitos e a realidade de uma escola secundária pública.

Os resultados obtidos corroboram a perspectiva sistémica familiar e a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, que explicitamos na fundamentação teórica, uma vez que confirmam a relevância que uma multiplicidade de factores exerce sobre a definição que os jovens fazem do seu Projecto de Vida. No entanto, apesar da interdependência dos diversos factores, destacou-se, na nossa amostra, o contributo dado pela família na forma como os jovens descreveram o seu Projecto de Vida.

A família é percepcionada como a referência e o factor mais determinante para o adolescente, seja ao nível das suas aspirações sociais e afectivas ou seja ao nível das suas expectativas ocupacionais, muito mais que a influência dos pares ou mesmo do contexto ambiental.

Os alunos pertencentes a famílias intactas, com um estatuto socioeconómico médio e médio – alto (rendimentos elevados), em que as habilitações dos pais são o ensino secundário e cursos superiores apresentaram um Projecto de Vida bem definido delineando claramente os caminhos a seguir. O outro dos aspectos relevantes do nosso trabalho é que a maioria dos alunos (75,7%) apresenta um Projecto de Vida definido, dos quais 55% dos alunos definiu um projecto unidimensional e 40% multidimensional.

A maioria dos alunos que definiu um projecto unidimensional (55%) destaca a profissionalidade (75%) ou o grau de ensino que querem atingir, referenciando também os rendimentos que esperam obter com o conforto que os mesmos lhe podem proporcionar. Igualmente são estes os alunos que vivem em habitações próprias, de tipologias T3 e T2, com boas condições de conforto (aquecimento, boa luminosidade, água canalizada, electricidade e tratamento de esgotos).

Se consideramos os alunos que apresentam o seu *Projecto definido* ou *Projecto hesitante*, aumenta significativamente os que destacam a profissão que querem seguir (89,9%) dos quais 53,2% descrevem as aspirações académicas que anseiam atingir (76,6% pretendem concluir cursos superiores e 12,8% o ensino secundário).

Na dimensão afectiva e social 86,8% dos alunos referem a intenção de constituir família de cariz tradicional (casar e ter um ou dois filhos), um intuito claro de manter a mesma estrutura familiar de pertença. Curiosamente, “*ser feliz*” encontra-se nos níveis mais baixos das suas prioridades (36%), apesar de 53,4% achar muito importante namorar.

Face a estes resultados impõem-se algumas questões: Porquê nesta idade esta ausência da necessidade de conforto emocional? Estará relacionado com o facto de valorizarem o *estar só* evidenciado, nas suas referências na ocupação dos tempos livres? Ou estará directamente relacionado com o nível de maturação /idade que apresentam?

O número elevado de jovens (42,3%) que consideram muito importante “*estar só*”, apesar de ser uma das características desta fase do seu desenvolvimento, dado que é um período de conflitos internos que resulta num equilíbrio frágil e difícil de manter, é também uma dualidade na forma como se relacionam com os outros, às vezes intensamente outras vezes isolando-se (MATOS 2009).

Assim, não sabemos se o “*estar só*” é uma opção ou resultado do hábito causado pelo contexto actual da família, em que a casa permanece vazia todo o dia, devido a necessidades profissionais dos pais e à ausência dos avós. Sobre estes mesmos aspectos vários estudos atestam que é sempre necessário, nesta fase de desenvolvimento, uma presença mais regular e atenção mais significativa. SAMPAIO (2002,)

Entendemos, pois, ser essencial que a família, a escola, e os pares estejam atentos a esta situação no sentido de prevenir possíveis comportamentos desviantes.

Torna-se fundamental a promoção entre os jovens de relações positivas, para que se evite a solidão, que se pode revelar um factor de risco acrescido durante esta fase do seu desenvolvimento. Sendo muito ténue a fronteira que delimita a situação de risco/perigo de vida que pode levar em última instância ao suicídio juvenil.

Os alunos da nossa amostra salientaram como muito importante “*estar com os amigos*”, o que era de esperar, uma vez que é no seio dos amigos que se partilha experiências e sentimentos, sem receio de ser julgado ou criticado, aprendendo a estar com os outros, sendo encarados como essenciais. Como, tão bem refere, MATOS (2009, p.161) “ (...) os amigos são claramente vistos como algo fundamental,” *não só durante a adolescência, mas para toda a vida, capaz de influenciar várias áreas da sua vida, inclusive a relação familiar e a área profissional.*”

O apoio dado pelos amigos é, inequivocamente, um dos factores impulsionadores do desenvolvimento pessoal e social dos jovens porque promove a motivação, a autoconfiança, a auto capacitação, a capacidade para lidar com os problemas, desenvolver objectivos e a definição de expectativas futuras.

No contexto social classificaram como *nada importante* actividades de carácter cívico tais como “*participar em movimentos juvenis*” (36,1%) e “*participar em trabalhos de solidariedade social*” (18,1%), esta situação pode ser sinónimo de uma certa apatia face a questões e causas sociais ligadas à cidadania. Também podemos inferir que esta postura seja consequência da sua preferência de “*estar só*” proporcionando a formação de um carácter individualista e egoísta, pouco empático, sem abertura ao outro, muito característico das sociedades actuais.

No contexto ambiental constatamos que a maioria dos alunos reside na freguesia de Ermesinde que apresenta as características duma uma área urbana em que o acesso à escola é feito a pé, dada a proximidade à mesma, só se alterando na situação de Inverno. Como já referimos é a freguesia mais povoada com dinamismo próprio a nível comercial e de serviços, o que se reflecte na sua capacidade de empregar parte da sua população. Onde encontramos diversos espaços Verdes/lazer/culturais, dos quais os alunos consideraram muito importante o Maia Shopping. É este o espaço mais visitado (mais de 12 vezes) seja à semana, ao fim - de - semana ou na Primavera/Verão e no Outono/Inverno, e o único espaço a que todos os alunos já foram. (se agruparmos as

qualificações *importante* e *muito importante* o valor é bastante significativo 86,3%). O que nos surpreendeu dado que é um espaço fechado que origina uma homogeneização global dos modos de vida e porque o território envolvente à sua área de residência proporciona outras alternativas mais saudáveis, diversificadas e enriquecedoras.

Face aos resultados é importante actuar a vários níveis! A nível familiar promovendo a importância de dispensar tempo de qualidade aos jovens, proporcionando-lhes experiências diversificadas que lhes abram perspectivas (não implicando, necessariamente, o agravamento dos orçamentos familiares). Estimular, também, o gosto pela convivência, pela partilha de momentos de lazer, pelo desejo de estar com o outro. Em consequência das situações anteriores, desenvolver nos jovens o espírito de solidariedade, ser amigo, prestável e empático.

A nível ambiental, realizando campanhas de sensibilização e informação, em parceria com a escola e agentes locais (autarquia, junta, câmara), para realçar as vantagens e utilidade dos diversos espaços Verde/lazer/culturais existentes, junto dos jovens e famílias. Paralelamente sensibilizar, os jovens e as suas famílias, para as implicações positivas de passar tempo ao ar livre para a promoção de um desenvolvimento harmonioso e saudável. Desta forma, estamos a incutir nos jovens uma consciência cívica, despertando para as consequências dos seus actos a nível ambiental. Alertar as instituições locais para a necessidade de dinamizar actividades e eventos que envolvam os jovens no melhoramento e embelezamento destes espaços, para que os sintam como seus.

A nível escolar, dado que os jovens passam bastante tempo no recinto escolar com o seu grupo de amigos, é muito importante a criação de um ambiente securizante e positivo, no sentido de proporcionar escolhas saudáveis e responsáveis. Sendo este efectivamente um *setting* importante, porque permite a realização de uma abordagem consistente, ao longo de vários anos, e em estágios de desenvolvimento fulcrais de aprendizagens sociais e afectivas, para a assimilação de comportamentos saudáveis e para o trabalho de prevenção. Também é importante apoiar os jovens e famílias que revelem dificuldades em lidar com o processo de adaptação à nova estrutura familiar (famílias monoparentais e reconstituídas) quebrando as intenções dos seus descendentes de não prosseguir estudos.

Efectivamente a educação pode e deve promover a formação integral do indivíduo, fornecendo as ferramentas necessárias para tomar decisões e agir com responsabilidade – *ensinar a ser* – e é nesta vertente que a escola, alvo do nosso estudo, investiu no trabalho desenvolvido em área de projecto, cujo tema a abordar no 9º ano é “*Projecto de Vida – Que futuro?*”, como já referimos. Tendo como finalidade avaliar o trabalho realizado, a Comissão de Auto - Avaliação da escola aplicou um inquérito a todas as turmas do 9º ano de escolaridade, os resultados obtidos demonstram a relevância do tema. Os alunos inquiridos referiram que o tema tratado é adequado (75%), auxiliou a decidir sobre o que pretendiam para o seu futuro (71%), querem realizar um curso superior e só trabalhar após a sua conclusão (70%) e afirmam já ter pensado no seu futuro (40%).

Esta intervenção pretende consolidar as suas experiências e opiniões e, conjuntamente com o trabalho desenvolvido pelo Serviço de Psicologia e Orientação, permitir que os jovens tenham delineado, no final de ciclo, um caminho, uma opção de vida, um Projecto.

Acreditamos que este estudo pode contribuir para reformular práticas e políticas educativas no sentido de promover uma relação estreita entre a escola, o aluno e os seus pais. A escola tem um papel privilegiado no futuro dos indivíduos e da sociedade, então devendo assumir-se como o espaço promotor do desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e profissionais, onde o indivíduo se pode potencialmente desenvolver como um todo, capacitando-o e sensibilizando-o para a importância da aprendizagem não só formal ocorrida em contexto escolar, mas também informal.

Pensamos ser importante analisar, futuramente, outras dimensões cuja relevância para a edificação da identidade pessoal nos parecem pertinentes, nomeadamente, a importância atribuída à Escola para a construção do seu futuro, bem como o grau de envolvimento parental no percurso pessoal e escolar do jovem.

Este trabalho foi feito com honestidade e rigor, não obstante os constrangimentos com que nos tivemos de deparar ao longo do nosso percurso: temporais, materiais e todos os imprevistos que foram surgindo.

Tal como este trabalho não se confina neste produto final mas sim em todo um processo que fomos construindo e desenvolvendo, assim cremos que a educação não se

pode resumir a um produto que se pretenda instituir. Ela é, em última instância, um produto social. Não é preparação para a vida, é a própria vida!

E porque acreditamos que a educação é sempre um investimento com retorno garantido, esperamos que esta investigação possa contribuir para chegarmos mais longe na compreensão das vidas em projecto dos jovens portugueses.

Bibliografia

ABBAGNANO, N. (1998). *Dicionário de Filosofia*. S. Paulo. Editora Martins Fontes.

ALMEIDA, João Ferreira, CACHUPA, Luís, COSTA, António Firmino (1992). *Exclusão Social Factores e tipos de pobreza em Portugal*. Oeiras. Celta editora.

ASCHER, François (1998). *Metapolis - Acerca do futuro da cidade*. Oeiras. Celta editora.

BOGDAN, Robert, Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto. Porto Editora.

BORREGO, Carlos (2008). *A saúde e o ar que respiramos – Um caso de estudo em Portugal*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas.

BRACONNIER, Alain e MARCELLI, Daniel (2000). *As mil faces da adolescência*. Lisboa. Editora Confrontações.

CAMPOS, Bártolo Paiva e SOARES, Isabel (1998). *Vinculação e Autonomia com os pais*. Cadernos de consulta psicológica nº4. pp 57-64.

CAPUCHA, Luís, ALBUQUERQUE, José Puis, RODRIGUES, Nuno, ESTÊVÃO, Pedro (2009). *Mais escolaridade – realidade e ambição Estudo preparatório do alargamento da escolaridade obrigatória*. Lisboa. Palmigráfica.

COIMBRA, Joaquim Luis e GONÇALVES, Carlos (1994/1995). *A influência do clima Psicossocial da Família no desenvolvimento Vocacional*. Cadernos de consulta psicológica nº 10-11. pp 43-52.

COIMBRA, Joaquim Luis (1997/1998). *O meu Grande Projecto de Vida ou os meus Pequenos Projectos: Linearidade ou Recorrência no desenvolvimento vocacional e suas implicações educativas*. Cadernos de consulta psicológica nº 13-14. pp 21-27.

COIMBRA, Joaquim Luis e GONÇALVES, Carlos (2000). *Como construir trajectórias de vida em tempos de caos e imprevisibilidade*. Actas do I Encontro Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Trabalho. Santiago de Compostela.

COSTA, António Firmino da, MACHADO, Fernando Luís, e ALMEIDA, João Ferreira de (1988). *Família, Estudantes e Universidade – painéis de observação sociográfica, Sociologia – Problemas e práticas*, nº 4. pp 11 - 44

COSTA, António Firmino da, MACHADO, Fernando Luís, e ALMEIDA, João Ferreira de (1990). *Estudantes e amigos – trajectórias de classe e redes de sociabilidade, Análise Social*, vol. XXV (105-106). p. 193-221.

COSTA, M^a Emília (1991) – *Contextos sociais de vida e desenvolvimento da identidade*. Porto. Centro de Psicologia da Universidade do Porto – Instituto Nacional de Investigação Científica. Colecção Psicologia (13). p 446.

DELORS, Jacques (2003). *Educação um tesouro a descobrir Relatório para a Unesco da comissão internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto. Asa Editores.

DETRY, Brigitte; CARDOSO, Ana (1996) – *Construção do futuro e construção do conhecimento*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian. Colecção Textos de Educação. p 254.

DIAS, Sónia, MATOS, Margarida Gaspar de, GONÇALVES, Aldina.(2007). *Percepção dos adolescentes acerca da influência dos pais e pares nos seus comportamentos sexuais Análise Psicológica* , 4 (XXV). pp 625-634.

Dicionário das Ciências Humanas. 2006. Coord.por Jean-François Dortier. Ed. Climepsi. p 714.

DOUGLAS, Ian (1983). *The urban environment*. London. Edward Arnold. p 229 (Polic).

ESTEVES, A. I. P. (1999). *A Criminalidade na Cidade de Lisboa - Uma Geografia da Insegurança*. Lisboa. Edições Colibri.

EUROSTUDENT, *Eurostudent 2005 Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005*. Hannover:HIS Hochschul-Informatuions-System.

FERNANDES, Helder Miguel Graça (2007). *O Bem-estar psicológico em Adolescentes – Uma abordagem centrada no florescimento humano*. Vila Real. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. (Dissertação de Doutoramento em Psicologia).

FERNANDÉZ-BALLESTEROS, Rocío e Manuel JUAN-ESPINOSA (2001). “Sociohistorical Changes and Intelligence Gains” in STERNBERG, Robert J. e Elena L. GRIGORENKO Ed., *Environmental Effects on Cognitive Abilities*. Londres. Lawrence Erlbaum Associates. pp. 383-420.

FERRÃO, João.1985. *Evolução e estrutura regional das classes sociais em Portugal (1960-70*. Finisterra, XVII. (43). pp. 223-265 e *Recomposição social e estruturas regionais de classes (1970-81)*. Análise Social vol. XXI, nº 87, 88, 89. pp.565-604.

FERREIRA, Carolina Maria de Bessa (2009). *A influência parental no investimento escolar dos filhos*.Porto. Faculdade de Psicologia do Porto. (Tese de Mestrado).

FILHO, Hilson Cunha e BORGES, Carina Ferreira e FRASQUILHO, Maria Antónia (2008). *Organização de Intervenções Preventivas*. Lisboa. Editora-Coisas de Ler.

FILHO, Hilson Cunha, BORGES, Carina Ferreira, FRASQUILHO, Maria Atonia (2008). *Organização de intervenções Preventivas – Gestão de problemas de saúde em meio escolar*. Lisboa. Editora-coisas de ler.

FISCHER, Gustave – N. (1994). *Psicologia Social do Ambiente*. Lisboa. Sociedade Industrial Gráfica Lda.

FONSECA, António Castro (2010). *Crianças e Adolescentes – Uma abordagem multidisciplinar*. Coimbra: Edições Almedina.

FONTAINE, Anne (1985). *Motivação para a realização de adolescentes perspectiva cognitiva-social das diferenças de sexo e de classe social*. Cadernos de consulta psicológica nº 10-11. pp 43-52.

FONTAINE, Anne (1988). *Práticas educativas familiares e motivação para a realização dos adolescentes*. Cadernos de consulta psicológica nº4. pp 13-30.

FREIRE, Teresa e LIMA, Isabel (2009). *Qualidade da experiência subjectiva no quotidiano escolar dos adolescentes: Implicações desenvolvimentais e educacionais*. *Análise Psicológica* nº4 (XXVII). pp 523-534.

GAMEIRO, J. (1992). *Voando Sobre a Psiquiatria*. Porto. Edições Afrontamento.

GAMEIRO, J. (2001). *Os Meus, os Teus e os Nossos*. Edições Terramar

GHIGLIONE, R.e MATALON, B. (2005). *O inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras. Celta Editora.

GONÇALVES, Carlos (1994/95). *A influência do clima psicossocial da família no desenvolvimento vocacional*. Cadernos de consulta psicológica nº10/11. pp 43-52.

GONÇALVES, Carlos (1997). *A influência da família no desenvolvimento vocacional dos adolescentes e jovens*. Porto. Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto. (Dissertação de Mestrado).

GONÇALVES, Carlos (2006). *A família e a construção de projectos vocacionais de adolescentes e jovens*. Porto. Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto. (Dissertação de Doutoramento).

GONÇALVES, Carlos (2008). *Pais aflitos, filhos com um futuro incerto? Um estudo sobre a influência das famílias na orientação dos filhos*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

GUICHARD, Jean e HUTEAU, Michel (2002). *Psicologia da Orientação*. Lisboa. Instituto Piaget.

LIMA, Isabel Maria Macedo Pinto Abreu, (2003). *Cenários de educação e desenvolvimento: o meio familiar e o seu impacto na educação e desenvolvimento da criança*. Porto. Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto. (Dissertação de Doutoramento).

LOBO, Cristina e WALL, Karin. (1999). *Famílias Monoparentais em Portugal*, Análise Social. Volume XXXIV. pp123-145.

MARQUES, Teresa Maria Vieira de Sá (2002). *Dinâmicas Territoriais: Portugal na transição do século (XX/X)* . Porto. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. (Tese de Doutoramento).

MATOS, Fátima Loureiro (2001). *A Habitação no Grande Porto – Uma perspectiva geográfica da evolução do mercado e da qualidade habitacional desde finais do séc.*

XIX até final do milénio. Porto. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. (Tese de Doutoramento).

MATOS, M e equipa Aventura Social (2006). *A Saúde dos Adolescentes Portugueses : Hoje e em Oito anos*. Lisboa. FMH.

MATOS, Margarida Gaspar (2008). *A saúde do adolescente: O que se sabe e quais são os novos desafios*. *Análise Psicológica* nº2 (XXVI). pp 251-263.

MELA, Alfredo (1999). *A sociologia das cidades*. Lisboa. Editorial Estampa.

MONTEIRO, Ana (1997). *O clima Urbano do Porto: Contribuição para a definição das estratégias de planeamento e ordenamento do território*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 486 p. (Colecção textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas)

MONTEIRO, A. (1999). Originalidade (s) dos processos de arquivo e memorização de episódios climatológicos inesperados. Será que o “Verão de S. Martinho” existe?. *Actas doVIII Colóquio Ibérico de Geografia*, p.72-86, Lisboa.

MOURA, Octávio Noé Teixeira (2005). *A vinculação aos pais e relações familiares na adolescência*. Porto. Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto. (Dissertação de Mestrado).

PARDAL, L. A., CORREIA, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação social*. Porto. Areal Editores.

PEIXOTO, Francisco José Brito (2003). *Auto-estima, Autoconceito e Dinâmicas Relacionais em Contexto Escolar: estudo das relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e os pares em alunos do 7º,9º e 11º anos de escolaridade*. Braga. Universidade do Minho. (Dissertação de Doutoramento em Psicologia).

PRATTA, Elisângela Maria Machado, SANTOS, Manuel António (2007). *Família e Adolescência: A influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico dos seus membros*. Revista Psicologia em Estudo. Maringa nº 12. pp 247-256.

PRAZERES, Vasco (2002). *Adolescentes, Pais e Tudo o Mais*. Lisboa. Texto Editores.

PINTO, Helena Rebelo, SOARES, Maria da Conceição, (2001). *Influência parental na carreira: evolução e perspectivas na teoria, na investigação e na prática*. Psychologica nº 26. pp 135-149.

PINTO, Helena Rebelo. e SOARES, Maria da Conceição, (2002). *Influencia parental no desenvolvimento vocacional dos adolescentes*. Revista Portuguesa de Psicologia nº 36. pp 111-136.

QUIVY, R. e tal. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva.

RELVAS, Ana Paula, (1996). *O Ciclo Vital da Família – Perspectiva Sistémica*. Lisboa. Edição Quarteto.

RELVAS, Ana Paula, (2007). *Novas formas de família*. Lisboa. Edição Quarteto.

ROSNAY, J. (1977). *O Macroscópio para uma visão global*. Lisboa. Edição Arcádia.

SÁ, Eduardo (2003). *Tudo o que o amor não é*: Lisboa. Oficina do livro.

SAMPAIO, Daniel, (2000). *Inventem-se novos pais*. 12ª edição. Lisboa. Editorial Caminho.

SAMPAIO, Daniel, (2002). *Vozes e ruídos*. 13ª edição. Lisboa. Editorial Caminho.

SAMPAIO, Daniel e MATOS, Margarida Gaspar de, (2009). *Jovens com Saúde diálogo com uma geração*. Lisboa. Texto Editora.

SAMPAIO, Daniel, (2009). *Porque Sim*. Lisboa. Editorial Caminho.

SAMPIERY, Roberto Hernández e tal (2006). *Metodologia de Pesquisa*. S. Paulo. Mc Graw Hill.

SANTIAGO, P, TREMBLAY, K, BASRI, E & ARNAL, E (2008). *Tertiary Education for Knowledge Society* . Vol. 1, Vol 2. Paris. OECD.

SANTOS, M. F. (1963) - *Dicionário de Filosofia e Ciências Culturais*, Ed. Matese. p 3936

SCHMIDT, Luisa (2007). *País (In)Sustentável – Ambiente e Qualidade de Vida em Portugal*. Lisboa. Editora Esfera do Caos.

SILVA, Agostinho da, (2009). *Citações e Pensamentos de Agostinho da Silva*. Lisboa. Casa das Letras.

SILVA, Sofia de Lurdes Rosas e FERREIRA, Joaquim Armando Gomes (2007). *Família e ensino superior: que relação entre dois contextos de desenvolvimento*. Revista Educação/Formação.

SIMÕES, E.A.Q. e TIEDEMANN, K. B. (1985). *Psicologia da Percepção*. S. Paulo. Editora Pedagógica e Universitária

SOARES, Isabel e CAMPOS, Bárto Paiva (1997/1998). *Vinculação e Autonomia na relação do adolescente com os Pais*. Cadernos de consulta psicológica Nº 4. pp 57-64.

SPRINTHALL, Norman A.; COLLINS, W. Andrew (2008). *Psicologia do adolescente: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian . Colecção Psicologia (13). p 748.

- STAKE, E. Robert (1995). *A Arte da investigação com estudos de Caso*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas. p 187.
- STERNBERG, R. J. (2000). *Psicologia Cognitiva*. Artmed Editora. Porto Alegre.
- TROTIGNON, P. (1982). *Heidegger*. Biblioteca Básica de Filosofia. Edições 70.
- TUAN, Y. F. (1976). Humanistic Geography. *Annals of the Association of American Geography*. 66(2), pp. 266-276.
- TUAN, Y.F. (1990). *Topophilia: a study of environmental perception, attitudes and values*. University Press. New York.
- TUAN, Y.F. (1993). *Passing Strange and wonderful*. Washington. Island Press.
- YOUNG, Richard A. (2001/2002). *The Joint Projects of Parents and Adolescents in Health and Career: Conceptual, Methodological and Practical Applications*. Cadernos de Consulta Psicológica. pp.17-18, 5-15.
- WALMSLEY, D.J. e G. J. LEWIS (1984). *Urban Living in Human Geography Behavioural Approaches*. Londres. Longman. pp. 89-99.
- WEINER, Eric (2008). *A Geografia da Felicidade*. Editora Lua de Papel.

Sites Consultados

<http://ler.letras.up.pt/> Site acedido a 10 de Janeiro de 2009.

<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/oficina.php> Site acedido a 6 de Fevereiro de 2009.

<http://www.psicothema.com/> Site acedido a 7 de Fevereiro de 2009.

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/> Site acedido a 7 de Fevereiro de 2009.

<https://repositorio.iscte.pt/> Site acedido a 12 de Fevereiro de 2009.

www.sciencedirect.com Site acedido a 10 de Março de 2009.

<http://www.unesco.org/shs/shsdc/journals/shsjournals.html> Site acedido a 10 de Março de 2009.

<http://www.aventurasocial.com> Site acedido a 12 de Dezembro de 2009.

<http://www.psicologia.com.pt/areas/subarea.php?cod=d15G> Site acedido a 25 de Maio de 2009.

<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/221/221.pdf>, Site acedido em Setembro 2010

ANEXOS

Quadro IX - Citações do Projecto de Vida

Projecto de Vida	Citações
Dimensões do projecto de vida	
Projecto unidimensional	"Atingir todos os meus objectivos (ser Pediatra ou Juíza)."
Projecto multidimensional	"Eu quero terminar o 12º ano, ir para a universidade tirar um curso e exercer a profissão de Médica Legista. Não quero ter dificuldades económicas, quero ter muita saúde e viajar pelo mundo fora."
Sem projecto	"Não sei."
Não responde	"O projecto de vida que quero ter são vários."
Projecto unidimensional - tipos	
Grau de ensino	"Quero tirar um curso superior."
Profissão	"No meu futuro, eu quero exercer a profissão de Assistente Social."
Rendimentos	"Ser rico"
Projecto multidimensional - tipos	
Grau de ensino	"Gostaria de tirar um curso superior, ter um bom trabalho e sustentar uma família."
Profissão	"Projecto de vida para mim é realizar o meu sonho de ser Psicóloga e ir para a Força Aérea, construir uma família e ser feliz."
Rendimentos	"Eu quero tirar um curso, talvez de Arquitectura. Queria ter um bom emprego para sustentar os meus dois filhos e ser feliz com uma vida boa, com uma razoável situação financeira."
Sucesso	"O meu projecto de vida, gostava que fosse na área que eu gosto, quer era seguir Artes, e conseguir ser alguém na vida tendo sucesso nessa área que escolhi."
Casa	"Quero tornar-me um Engenheiro Mecânico famoso, construir um lar, ter uma família, uma boa casa e um bom carro."
Automóvel	"Gostava de ir para a faculdade e tirar o curso, tirar a carta e comprar um carro. Mais tarde, gostaria de ter uma família e ter uma casa."
Família	"Não sei bem. Construir uma família. Tirar o curso que pretendo."
Amigos	"Eu quero ter um trabalho, um curso, uma família e muitos amigos."
Lazer	"Eu quero ser médica, ter muito dinheiro, uma boa casa, viajar muito, viver com o homem da minha vida, ter dois filhos (pelo menos) e ser muito feliz."
Saúde	"Quero ter saúde, ser Psicóloga, ganhar bem e ter uma família unida e grande."
Felicidade	"No meu futuro, gostava de ser Engenheiro, ter dinheiro, muitos amigos, mas sobretudo ser feliz."
Tipo grau de ensino	
Ensino obrigatório	"Eu não sei bem o que me vai agora acontecer, depois do 9º ano. Eu só quero seguir a via militar, mas os meus pais dizem que se eu quiser ser mais do que um mero soldado tenho de ter o 12º ano. Mas eu não sei o que vou fazer depois do 9º ano."
Ensino secundário	"O meu projecto de vida é seguir os estudos até ao 12º ano."
Ensino superior	"O meu projecto de vida - quero entrar para a faculdade, ter um bom emprego e arranjá-lo, ter muita saúde."
Tipo profissão ou área científica	
Arquitectura	"Eu quero tirar um curso, talvez de Arquitectura. Queria ter um bom emprego para sustentar os meus dois filhos e ser feliz com uma vida boa, com uma razoável situação financeira."
Artes Espectáculo	"Quero ir para a área de Artes, mas ainda não sei bem o que quero ser realmente. Também quero ser Bailarina profissional. Ter filhos. Ser independente. Ser feliz. Ter orgulho no que sou, no que faço."

Artes Plásticas	"O meu projecto de vida é: acabar a escola e formar-me em Designer e um dia mais tarde tirar um curso de Pintura e outro de Escultura."
Ciências Sociais	"No 10º ano quero seguir Economia. Quero tirar boas notas, tirar um curso superior e ter um emprego bom e que goste."
Desporto	"Quero ser Jogador de Futebol ou Professor de Educação Física."
Engenharia	"O meu projecto de vida é seguir Ciências e Tecnologia, para poder ser Engenheiro."
Forças Segurança/Militares	"Entrar para a Academia da Força Aérea e ser feliz e ir para o estrangeiro trabalhar no ramo da Força Aérea."
Informática	"Pretendo seguir e acabar um curso de Engenharia Informática na universidade e conseguir arranjar um emprego na minha área. Este é o meu projecto de vida."
Jornalismo/Letras/Secret.	"O meu projecto de vida quero que seja bom. Ter um bom emprego, dentro da área de Jornalismo, ganhar um bom ordenado, ter boas condições de vida, muita saúde e ser feliz."
Medicina	"O meu projecto de vida é ir para a faculdade, entrar em Medicina e ser Fisioterapeuta."
Outras Ciências	"Eu tenho muitos objectivos para a vida. Primeiro, acabar o 9º ano e seguir uma área que gosto. Acabar o 12º e tirar um curso superior, talvez ligado às Ciências, para seguir talvez Biologia, mas ainda não tenho a profissão que quero seguir muito bem definida."
Outras áreas	"O meu projecto de vida é ser Piloto de avião. Vou para a área de Ciências, que é o que eu mais gosto. Gostava de ganhar muito dinheiro e ter uma vida boa."
Diversas /indeciso	"O meu projecto de vida ainda não está bem decidido. Eu gostava de seguir Medicina Legal ou ir para Economia, mas este ano tudo pode acontecer e até me decidir por outra coisa."
Tipo de família	
Conjugal	"...gostava de continuar com os meus amigos, mas também viver com quem merecer e eu gostar." Ou "Ter mulher, dois filhos, trabalho que renda bem, ser saudável, ter uma casa no tamanho suficiente com jardim, não na cidade, ter um carro potente."
União de facto	"...não pretendo casar-me porque para mim isso é apenas um mero estatuto que não faz nenhuma diferença à relação que eu vou ter."
Unipessoal	"Eu gostava de ser Nutricionista, ser rico e ser solteiro."
Outra	"...Ter um filho, no máximo. Casar, ainda tenho que pensar."
Tipo rendimentos	
Riqueza	"Gostava de ser milionário, ser Arquitecto, casar, ter dois filhos, visitar muitos países do mundo, ou seguir Desporto, ter saúde."
Conforto	"O meu projecto de vida é ter uma profissão da qual eu goste e que ganhe um bom salário, para ter um bom nível de vida."
Subsistência	"O meu projecto de vida é ser uma famosa Artista Plástica ou apenas reconhecida. Gostaria de formar família, ser feliz e ter dinheiro suficiente para viver."
(In)definição do projecto	
Projecto definido	"...nem o muito falado desemprego me vai impedir de seguir o meu projecto de vida"
Projecto hesitante/indefinido	"...a Psicóloga da escola disse que eu gostava de muitas áreas diversificadas"
Sem projecto	"Não faço a mínima ideia..."

Quadro X - Dimensões específicas do projecto de vida / Estrutura familiar

		Estrutura familiar			Total
		Monoparental	Intacta	Reconstituída	
Dimensões específicas do projecto de vida	Unidimensional	9,0%	37,6%	3,4%	50,9%
	Multidimensional	5,1%	36,3%	1,7%	43,6%
	Sem projecto		5,1%	,4%	5,6%
Total		14,1%	79,1%	5,6%	100,0%

Quadro XI - Dimensões específicas do projecto de vida / (In)definição do projecto

		(In)definição do projecto			Total
		Projecto definido	Projecto hesitante	Sem Projecto	
Dimensões específicas do projecto de vida	Unidimensional	33,8%	16,9%		50,6%
	Multidimensional	39,7%	4,2%		43,9%
	Sem projecto			5,5%	5,5%
Total		73,4%	21,1%	5,5%	100,0%

Quadro XII - Tipo profissão ou área científica / (In)definição do projecto

		(In)definição do projecto		
		Projecto Definido	Projecto Indefinido	Sem Projecto
Tipo profissão ou área científica	Artes	15,3%	5,3%	
	Cª Soc e Comun	8,7%	2,0%	
	Cª Saúde	22,0%	9,3%	,7%
	Eng e Informática	14,7%	2,7%	
	Segurança	4,0%		
	Desporto	8,0%	4,7%	,7%
	Serviços pessoais	1,3%	,7%	
Total		74,0%	24,7%	1,3%

Inquérito aos alunos de 9º ano da ESE

Este inquérito realiza-se no âmbito de uma investigação para a elaboração de uma dissertação de Mestrado em Geografia na UP e tem fins meramente académicos.

Garantimos a confidencialidade das tuas respostas e agradecemos a tua colaboração.

A responsável pelo inquérito: Ângela

Andrade

Nas tuas respostas, selecciona só uma opção

1. Nome

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

2.Turma

Turma..... ☐

3.Número do aluno

Número..... ☐

4. Indica a dimensão do agregado familiar

1 pessoas ☐

2 pessoas..... ☐

3 pessoas..... ☐

4 pessoas..... ☐

5 pessoas ou mais..... ☐

5. Identifica a estrutura da tua família:

Vivo só com o pai ☐

Vivo só com a mãe ☐

Vivo com o pai e a mãe ☐

Vivo com a mãe e padrasto..... ☐

Vivo com o pai e a madrasta ☐

6. Refere o rendimento mensal do teu agregado familiar (Assinala o valor que mais se aproxima)

Um salário mínimo (426 euros) ☐

Dois salários mínimos (852 euros) ☐

Três salários mínimos (1278 euros) ☐

Quatro salários mínimos (1704 euros)..... ☐

Cinco ou mais salários mínimos (2130 euros) ☐

7. Como é que normalmente fazes o percurso casa/escola, no Verão?

- A pé ☐
- De bicicleta ☐
- De transporte público ☐
- De automóvel ☐

8. Como é que normalmente fazes o percurso casa/escola, no Inverno?

- A pé ☐
- De bicicleta ☐
- De transporte público ☐
- De automóvel ☐

9. Quanto tempo demoras a fazer o percurso casa/escola?

- Menos de 15 minutos..... ☐
- Entre 15 e 30 minutos ☐
- Entre 30 minutos e 1hora ☐
- Entre1h e 2h ☐
- Mais de 2h ☐

10.Indica, para ti, a importância das seguintes espaços utilizando a seguinte escala:

1- nada importante, 2- pouco importante; 3-importante 4 - muito importante

- 10.1 Parque urbano ☐
- 10.2 Fórum Cultural de Ermesinde ☐
- 10.3 Percurso Pedonal da Costa ☐
- 10.4 Maia Shopping ☐
- 10.5 Vila Beatriz ☐

11.Quantas vezes por mês, utilizas os seguintes espaços, na Primavera e no Verão

- | | 1 a 5 vezes | 6 a 11 vezes | 12 ou mais vezes |
|---------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 11.1 Parque urbano | ☐ | ☐ | ☐ |
| 11.2 Fórum Cultural de Ermesinde | ☐ | ☐ | ☐ |
| 11.3 Percurso Pedonal da Costa | ☐ | ☐ | ☐ |
| 11.4 Maia Shopping | ☐ | ☐ | ☐ |
| 11.5 Vila Beatriz | ☐ | ☐ | ☐ |

18. Selecciona o tipo de habitação onde resides?	
Moradia	☐
Apartamento	☐
Apartamento em bairro social	☐
Barraca	☐
Anexo	☐
Ilha	☐
Outro	☐
Qual? _____	

19.Quantas divisões tem a habitação?	20. A habitação tem
Indique com números (1, 2, 3, 4, etc...) à frente de cada divisão ☐	Sim ☐
19.1 Sala..... ☐	Não..... ☐

21. O alojamento tem água canalizada?
Sim, ligado à rede pública ☐
Sim, ligado à rede privada ☐
Não, mas existe no edifício ☐
Não tem água canalizada..... ☐

22. A habitação tem aquecimento?
Sim ☐
Não..... ☐

23.Na tua habitação utiliza-se o aquecimento, no Inverno?
Sim ☐
Não..... ☐

24. A tua habitação tem sistema de esgotos ?
Sim ligado à rede pública ☐
Sim, ligado a um sistema particular (fossa séptica....)... ☐
Sim, outro tipo (fossa aberta ou vala.....) ☐
Não tem sistema de esgotos..... ☐

26. Como descreves a luminosidade da tua casa?
1-nada iluminada 2-Pouco iluminada 3– iluminada 4– muito iluminada
☐ ☐ ☐ ☐

17. Indica a importância das seguintes actividades na ocupação dos teus tempos livres

Utiliza a seguinte escala:

1- nada importante

2– pouco importante

3 - importante

4-muito importante

Responde a todas as questões marcando uma cruz no número que consideras mais adequado.

	1	2	3	4
17.1 Ouvir música	☐	☐	☐	☐
17.2 Tocar ou cantar	☐	☐	☐	☐
17.3 Ver televisão	☐	☐	☐	☐
17.4 Trabalhar para ganhar algum dinheiro	☐	☐	☐	☐
17.5 Conversar com os amigos(as)	☐	☐	☐	☐
17.6 Namorar, estar com o namorado.....	☐	☐	☐	☐
17.7 Jogar às cartas, jogos de vídeo ou de computador.....	☐	☐	☐	☐
17.8 Ler(livros, revistas ou banda desenhada).....	☐	☐	☐	☐
17.9 Assistir a acontecimentos desportivos.....	☐	☐	☐	☐
17.10 Fazer os TPC ou trabalhos suplementares para a escola.....	☐	☐	☐	☐
17.11 Ir a festas/discotecas.....	☐	☐	☐	☐
17.13 Participar em actividades de arte e expressão.....	☐	☐	☐	☐
17.14 Estar só (relaxar, pensar).....	☐	☐	☐	☐
17.15 Fazer compras ou ver montras.....	☐	☐	☐	☐
17.16 Ir ao cinema, concertos ou teatro.....	☐	☐	☐	☐
17.17 Realizar trabalhos de solidariedade social(peditórios, apoio a um hospital ...).	☐	☐	☐	☐
17.18 Ajudar nos trabalhos domésticos (em casa).....	☐	☐	☐	☐
17.19 Participar em associações ou movimentos juvenis(escuteiros, catequese,...)...	☐	☐	☐	☐
17.20 Visitar a família ou pessoas conhecidas.....	☐	☐	☐	☐
17.21 Natação.....	☐	☐	☐	☐
17.22 Desporto com bola(Futebol, Andebol, Basquetebol,Voleibol, Hóquei, Ténis.....)	☐	☐	☐	☐
17.23 Ginástica.....	☐	☐	☐	☐
17.24 Dança / Ballet.....	☐	☐	☐	☐
17.25 Karaté /judo.....	☐	☐	☐	☐
17.26 Música.....	☐	☐	☐	☐
17.27 Instituto de línguas.....	☐	☐	☐	☐

12.Quantas vezes utilizas, cada um dos seguintes espaços, no Outono/Inverno

	1 a 5 vezes	6 a 11 vezes	mais de 12 vezes
12.1 Parque urbano	☐	☐	☐
12.2 Fórum Cultural de Ermesinde.....	☐	☐	☐
12.3 Percurso Pedonal da Costa	☐	☐	☐
12.4 Maia Shopping	☐	☐	☐

13.Quantas vezes utilizas cada um dos seguintes espaços, ao fim- de- semana, durante um ano(54 semanas)

	1 a 5 vezes	6 a 11 vezes	12 vezes ou mais
13.1 Parque urbano	☐	☐	☐
13.2 Fórum Cultural de Ermesinde	☐	☐	☐
13.3 Percurso Pedonal da Costa	☐	☐	☐
13.4 Maia Shopping	☐	☐	☐

14.Quantas vezes utilizas cada um dos seguintes espaços, à semana durante um ano

	1 a 5 vezes	6 a 11 vezes	12 vezes ou mais
14.1 Parque urbano	☐	☐	☐
14.2 Fórum Cultural de Ermesinde	☐	☐	☐
14.3 Percurso Pedonal da Costa	☒	☐	☐
14.4 Maia Shopping	☐	☐	☐

15. Indica das doenças seguintes. àquelas que tu tiveste ou tens:

15.1 Asma	☐
15.2 Tuberculose	☐
15.3 Doenças Cardíacas	☐
15.4 Depressão.....	☐
15.5 Hepatite.....	☐

16. Indica das doenças seguintes àquelas que existem ou existiram na tua família:

16.1 Asma	☐
16.2 Tuberculose	☐
16.3 Doenças Cardíacas	☐
16.4 Depressão.....	☐
16.5 Hepatite.....	☐

Quadro XIII - Dados do 2º Inquérito

Amostra	Turma		%	% acumulada	Nº	Percent
		A	9,3		27	9,3
		B	8,9		26	8,9
		C	8,6		25	8,6
		CA	4,5		13	4,5
		CE	4,5		13	4,5
		D	8,9		26	8,9
		E	8,6		25	8,6
		F	8,6		25	8,6
		G	8,2		24	8,2
		H	8,9		26	8,9
		I	8,9		26	8,9
		J	7,9		23	7,9
		OI	4,1		12	4,1
Caracterização sócio-económica	Sexo	Feminino	46,7		136	46,7
		Masculino	53,3		155	53,3
	Idade do aluno	13	16,9	16,9	29	10,0
		14	68,0	84,9	117	40,2
		15	8,7	93,6	15	5,2
		16	5,2	98,8	9	3,1
		17	1,2	100,0	2	,7
	Estrutura familiar	Monoparental	14,1		36	12,4
		Biparental	78,4		200	68,7
		Reconstituída	6,3		16	5,5
		Outra	1,2		3	1,0
	Habilitações do pai	4 anos de escolaridade	17,8	17,8	26	8,9
		6 anos de escolaridade	13,0	30,8	19	6,5
		9 anos de escolaridade	22,6	53,4	33	11,3
		11 ou 12 anos de escolaridade	30,8	84,2	45	15,5
		Curso médio	2,1	86,3	3	1,0
		Curso superior	13,7	100,0	20	6,9
	Classe profissional do pai	Missing			30	10,3
		Não se aplica			35	12,0
		Sem informação			226	77,7
		Total			291	100,0
	Habilitações da mãe	4 anos de escolaridade	21,3	21,3	35	12,0
		6 anos de escolaridade	15,2	36,6	25	8,6
		9 anos de escolaridade	18,3	54,9	30	10,3
		11 ou 12 anos de escolaridade	25,6	80,5	42	14,4
		Curso médio	1,8	82,3	3	1,0
		Curso superior	17,7	100,0	29	10,0
	Classe profissional da mãe					

	Missing	Não se aplica			1	,3
		System			290	99,7
		Total			291	100,0
	Rendimento do agregado familiar					
	Missing	Sem informação			36	12,4
		System			255	87,6
		Total			291	100,0
	Rendimento por pessoa					
	Missing	Sem informação			36	12,4
		System			255	87,6
		Total			291	100,0
	Rendimentos do agregado familiar					
	Missing	Sem informação			2	,7
		System			289	99,3
		Total			291	100,0
	Classe socioeconómica do agregado					
	Missing	Sem informação			36	12,4
		System			255	87,6
		Total			291	100,0
	Dimensão do agregado familiar					
		Duas pessoas	7,5	7,5	19	6,5
		Três pessoas	29,4	36,9	75	25,8
		Quatro pessoas	47,5	84,3	121	41,6
		Cinco ou mais pessoas	15,7	100,0	40	13,7
		Total	100,0		255	87,6
	Estrutura da família					
		Vivo só com o pai	,8		2	,7
		Vivo só com a mãe	13,4		34	11,7
		Vivo com o pai e a mãe	78,3		199	68,4
		Vivo com a mãe e o padrasto	5,1		13	4,5
		Vivo com o pai e a madrastra	1,2		3	1,0
		Vivo só com os avós	,8		2	,7
		Outros (Inst. Bom Pastor)	,4		1	,3
	Rendimento mensal do agregado					
		Um salário mínimo	7,4	7,4	14	4,8
		Dois salários mínimos	16,9	24,3	32	11,0
		Três salários mínimos	29,1	53,4	55	18,9
		Quatro salários mínimos	23,3	76,7	44	15,1
		Cinco ou mais salários mínimos	23,3	100,0	44	15,1
	Asma no aluno					
		Refere	12,7		37	12,7
	Tuberculose no aluno					
		Refere	,0		291	100,0
	Doenças cardíacas no aluno					
		Refere	2,7		8	2,7
	Depressão no aluno					
		Refere	1,4		4	1,4

	Hepatite no aluno					
	Refere	,7			2	,7
	Asma na família					
	Refere	29,9			87	29,9
	Tuberculose na família					
	Refere	3,4			10	3,4
	Doenças cardíacas na família					
	Refere	27,8			81	27,8
	Depressão na família					
	Refere	22,3			65	22,3
	Hepatite na família					
	Refere	2,4			7	2,4
	Tipo de habitação					
	Moradia	36,1	36,1		82	28,2
	Apartamento	61,2	97,4		139	47,8
	Ap. em bairro social	,9	98,2		2	,7
	Ilha	,4	98,7		1	,3
	Outro	1,3	100,0		3	1,0
	Outro tipo de habitação					
	Andar de moradia Colégio	,7			2	,7
		,3			1	,3
	Número de salas na habitação					
	1	73,5	73,5		166	57,0
	2	23,5	96,9		53	18,2
	3	2,7	99,6		6	2,1
	4	,4	100,0		1	,3
	Número de quartos na habitação					
	1	1,3	1,3		3	1,0
	2	28,4	29,8		64	22,0
	3	52,4	82,2		118	40,5
	4	15,1	97,3		34	11,7
	5	2,2	99,6		5	1,7
	6	,4	100,0		1	,3
	Electricidade na habitação					
	Sim	100,0	100,0		227	78,0
	Água canalizada na habitação					
	Rede pública	92,3			203	69,8
	Rede privada	7,7			17	5,8
	Aquecimento na habitação					
	Sim	89,8	89,8		203	69,8
	Utilização do aquecimento na habitação					
	Sim	87,3	87,3		193	66,3
	Sistema de esgotos na habitação					
	Rede pública	94,5	94,5		205	70,4
	Sistema particular	5,1	99,5		11	3,8
	Sem sistema de esgotos	,5	100,0		1	,3
	Regime de propriedade da habitação					
	Própria	88,9	88,9		200	68,7
	Alugada	9,8	98,7		22	7,6
	Outra	1,3	100,0		3	1,0
	Luminosidade da casa					
	Pouco iluminada	0,4	,4		1	,3
	Iluminada	34,8	35,2		79	27,1
	Muito iluminada	64,8	100,0		147	50,5
	Retenções					

		0	85,1	85,1	149	51,2
		1	8,6	93,7	15	5,2
		2	5,1	98,9	9	3,1
		3	1,1	100,0	2	,7
	Meio do percurso casa-escola no Verão					
		A pé	51,3	51,3	116	39,9
		De bicicleta	1,3	52,7	3	1,0
		De transporte público	8,0	60,6	18	6,2
		De automóvel	39,4	100,0	89	30,6
	Meio do percurso casa-escola no Inverno					
		A pé	41,2	41,2	93	32,0
		De bicicleta	,9	42,0	2	,7
		De transporte público	8,4	50,4	19	6,5
		De automóvel	49,6	100,0	112	38,5
	Tempo do percurso casa-escola					
		Menos de 15 minutos	69,6	69,6	158	54,3
		Entre 15 e 30 minutos	27,8	97,4	63	21,6
		Entre 30 minutos e 1 hora	2,2	99,6	5	1,7
		Entre 1h e 2h	0,4	100,0	1	,3
Território e equipamentos - uso	Parque Urbano					
		Nada importante	4,9	4,9	11	3,8
		Pouco importante	27,1	32,0	61	21,0
		Importante	49,8	81,8	112	38,5
		Muito importante	18,2	100,0	41	14,1
	Fórum Cultural de Ermesinde					
		Nada importante	22,2	22,2	50	17,2
		Pouco importante	32,0	54,2	72	24,7
		Importante	32,0	86,2	72	24,7
		Muito importante	13,8	100,0	31	10,7
	Percursos Pedonal da Costa					
		Nada importante	47,5	47,5	103	35,4
		Pouco importante	29,5	77,0	64	22,0
		Importante	18,0	94,9	39	13,4
		Muito importante	5,1	100,0	11	3,8
	Maia Shopping					
		Nada importante	3,5	3,5	8	2,7
		Pouco importante	10,2	13,7	23	7,9
		Importante	34,1	47,8	77	26,5
		Muito importante	52,2	100,0	118	40,5
	Vila Beatriz					
		Nada importante	13,0	13,0	29	10,0
		Pouco importante	30,5	43,5	68	23,4
		Importante	39,0	82,5	87	29,9
		Muito importante	17,5	100,0	39	13,4
	Utilização do Parque Urbano na Primavera/Verão					
		1 a 5 vezes	43,4	43,4	98	33,7
		6 a 11 vezes	27,0	70,4	61	21,0
		12 ou mais vezes	27,9	98,2	63	21,6
		Nunca	1,8	100,0	4	1,4
	Utilização do Fórum Cultural de Ermesinde na Primavera/Verão					

	1 a 5 vezes	87,7	87,7	193	66,3
	6 a 11 vezes	3,6	91,4	8	2,7
	12 ou mais vezes	3,2	94,5	7	2,4
	Nunca	5,5	100,0	12	4,1
Utilização do Percurso Pedonal da Costa na Primavera/Verão					
	1 a 5 vezes	83,9	83,9	177	60,8
	6 a 11 vezes	3,8	87,7	8	2,7
	12 ou mais vezes	3,3	91,0	7	2,4
	Nunca	9,0	100,0	19	6,5
Utilização do Maia Shopping na Primavera/Verão					
	1 a 5 vezes	14,6	14,6	33	11,3
	6 a 11 vezes	41,2	55,8	93	32,0
	12 ou mais vezes	43,4	99,1	98	33,7
	Nunca	,9	100,0	2	,7
Utilização da Vila Beatriz na Primavera/Verão					
	1 a 5 vezes	61,3	61,3	136	46,7
	6 a 11 vezes	25,2	86,5	56	19,2
	12 ou mais vezes	9,5	95,9	21	7,2
	Nunca	4,1	100,0	9	3,1
Utilização do Parque Urbano no Outono/Inverno					
	1 a 5 vezes	65,9	65,9	149	51,2
	6 a 11 vezes	23,5	89,4	53	18,2
	12 ou mais vezes	7,5	96,9	17	5,8
	Nunca	3,1	100,0	7	2,4
Utilização do Fórum Cultural de Ermesinde no Outono/Inverno					
	1 a 5 vezes	86,9	86,9	193	66,3
	6 a 11 vezes	5,4	92,3	12	4,1
	12 ou mais vezes	,9	93,2	2	,7
	Nunca	6,8	100,0	15	5,2
Utilização do Percurso Pedonal da Costa no Outono/Inverno					
	1 a 5 vezes	84,4	84,4	178	61,2
	6 a 11 vezes	3,8	88,2	8	2,7
	12 ou mais vezes	1,4	89,6	3	1,0
	Nunca	10,4	100,0	22	7,6
Utilização do Maia Shopping no Outono/Inverno					
	1 a 5 vezes	19,8	19,8	45	15,5
	6 a 11 vezes	40,5	60,4	92	31,6
	12 ou mais vezes	38,3	98,7	87	29,9
	Nunca	1,3	100,0	3	1,0
Utilização da Vila Beatriz no Outono/Inverno					

		1 a 5 vezes	75,2	75,2	167	57,4
		6 a 11 vezes	14,0	89,2	31	10,7
		12 ou mais vezes	6,3	95,5	14	4,8
		Nunca	4,5	100,0	10	3,4
	Utilização anual do Parque Urbano ao fim-de-semana					
		1 a 5 vezes	43,9	43,9	98	33,7
		6 a 11 vezes	26,0	70,0	58	19,9
		12 ou mais vezes	26,0	96,0	58	19,9
		1 a 5 vezes	82,3	82,3	181	62,2
		6 a 11 vezes	9,1	91,4	20	6,9
		1 a 5 vezes	81,2	81,2	173	59,5
		6 a 11 vezes	5,6	86,9	12	4,1
		12 ou mais vezes	2,8	89,7	6	2,1
		Nunca	10,3	100,0	22	7,6
	Utilização anual do Maia Shopping ao fim-de-semana					
		1 a 5 vezes	20,4	20,4	46	15,8
		6 a 11 vezes	21,7	42,0	49	16,8
		12 ou mais vezes	56,2	98,2	127	43,6
		Nunca	1,8	100,0	4	1,4
	Utilização anual da Vila Beatriz ao fim-de-semana					
		1 a 5 vezes	60,9	60,9	134	46,0
		6 a 11 vezes	21,8	82,7	48	16,5
		12 ou mais vezes	11,8	94,5	26	8,9
		Nunca	5,5	100,0	12	4,1
	Utilização anual do Parque Urbano à semana					
		1 a 5 vezes	48,0	48,0	108	37,1
		6 a 11 vezes	27,6	75,6	62	21,3
		12 ou mais vezes	21,8	97,3	49	16,8
		Nunca	2,7	100,0	6	2,1
	Utilização anual do Fórum Cultural de Ermesinde à semana					
		1 a 5 vezes	80,6	80,6	179	61,5
		6 a 11 vezes	9,9	90,5	22	7,6
		12 ou mais vezes	2,7	93,2	6	2,1
		Nunca	6,8	100,0	15	5,2
	Utilização anual do Percurso Pedonal da Costa à semana					
		1 a 5 vezes	81,2	81,2	173	59,5

		6 a 11 vezes	4,7	85,9	10	3,4
		12 ou mais vezes	3,8	89,7	8	2,7
		Nunca	10,3	100,0	22	7,6
	Utilização anual do Maia Shopping à semana					
		1 a 5 vezes	29,6	29,6	67	23,0
		6 a 11 vezes	24,8	54,4	56	19,2
		12 ou mais vezes	44,2	98,7	100	34,4
		Nunca	1,3	100,0	3	1,0
	Utilização anual da Vila Beatriz à semana					
		1 a 5 vezes	61,1	61,1	135	46,4
		6 a 11 vezes	18,6	79,6	41	14,1
		12 ou mais vezes	14,9	94,6	33	11,3
		Nunca	5,4	100,0	12	4,1
Tempo - ocupação	Ouvir música	Nada importante	,4	,4	1	,3
		Pouco importante	4,8	5,3	11	3,8
		Importante	27,8	33,0	63	21,6
		Muito importante	67,0	100,0	152	52,2
	Tocar ou cantar	Nada importante	21,3	21,3	48	16,5
		Pouco importante	28,0	49,3	63	21,6
		Importante	29,3	78,7	66	22,7
		Muito importante	21,3	100,0	48	16,5
	Ver televisão	Nada importante	1,3	1,3	3	1,0
		Pouco importante	13,7	15,0	31	10,7
		Importante	42,7	57,7	97	33,3
		Muito importante	42,3	100,0	96	33,0
	Trabalhar para ganhar algum dinheiro	Nada importante	17,3	17,3	39	13,4
		Pouco importante	14,2	31,6	32	11,0
		Importante	35,6	67,1	80	27,5
		Muito importante	32,9	100,0	74	25,4
	Conversar com os amigos	Nada importante	2,2	2,2	5	1,7
		Pouco importante	1,3	3,5	3	1,0
		Importante	22,1	25,7	50	17,2
		Muito importante	74,3	100,0	168	57,7
	Namorar, estar com o namorado	Nada importante	7,8	7,8	17	5,8
		Pouco importante	5,9	13,7	13	4,5
		Importante	32,9	46,6	72	24,7
		Muito importante	53,4	100,0	117	40,2
	Jogar (cartas, computador)	Nada importante	6,2	6,2	14	4,8
		Pouco importante	18,5	24,7	42	14,4
		Importante	38,8	63,4	88	30,2
		Muito importante	36,6	100,0	83	28,5
	Ler	Nada importante	15,0	15,0	34	11,7

	Pouco importante	30,8	45,8	70	24,1
	Importante	33,5	79,3	76	26,1
	Muito importante	20,7	100,0	47	16,2
	Assistir a acontecimentos desportivos				
	Nada importante	12,8	12,8	29	10,0
	Pouco importante	23,9	36,7	54	18,6
	Importante	35,4	72,1	80	27,5
	Muito importante	27,9	100,0	63	21,6
	Fazer trabalhos para a escola				
	Nada importante	10,6	10,6	24	8,2
	Pouco importante	14,6	25,2	33	11,3
	Importante	46,9	72,1	106	36,4
	Muito importante	27,9	100,0	63	21,6
	Ir a festas/discotecas				
	Nada importante	10,1	10,1	23	7,9
	Pouco importante	21,1	31,3	48	16,5
	Importante	43,2	74,4	98	33,7
	Muito importante	25,6	100,0	58	19,9
	Participar em actividades artísticas				
	Nada importante	20,7	20,7	47	16,2
	Pouco importante	37,4	58,1	85	29,2
	Importante	26,0	84,1	59	20,3
	Muito importante	15,9	100,0	36	12,4
	Estar só				
	Nada importante	4,0	4,0	9	3,1
	Pouco importante	16,3	20,3	37	12,7
	Importante	37,4	57,7	85	29,2
	Muito importante	42,3	100,0	96	33,0
	Fazer compras ou ver montras				
	Nada importante	17,2	17,2	39	13,4
	Pouco importante	20,7	37,9	47	16,2
	Importante	33,0	70,9	75	25,8
	Muito importante	29,1	100,0	66	22,7
	Ir ao cinema, concertos ou teatro				
	Nada importante	5,3	5,3	12	4,1
	Pouco importante	9,7	15,0	22	7,6
	Importante	46,7	61,7	106	36,4
	Muito importante	38,3	100,0	87	29,9
	Realizar trabalhos de solidariedade social				
	Nada importante	18,1	18,1	41	14,1
	Pouco importante	31,7	49,8	72	24,7
	Importante	37,4	87,2	85	29,2
	Muito importante	12,8	100,0	29	10,0
	Ajudar nos trabalhos domésticos				
	Nada importante	14,2	14,2	32	11,0
	Pouco importante	28,8	42,9	65	22,3
	Importante	40,7	83,6	92	31,6
	Muito importante	16,4	100,0	37	12,7
	Participar em movimentos juvenis				
	Nada importante	36,1	36,1	82	28,2
	Pouco importante	33,5	69,6	76	26,1

		Importante	24,7	94,3	56	19,2
		Muito importante	5,7	100,0	13	4,5
	Visitar familiares ou conhecidos					
		Nada importante	7,0	7,0	16	5,5
		Pouco importante	11,9	18,9	27	9,3
		Importante	50,7	69,6	115	39,5
	Natação	Muito importante	30,4	100,0	69	23,7
		Nada importante	23,9	23,9	54	18,6
		Pouco importante	18,1	42,0	41	14,1
		Importante	35,4	77,4	80	27,5
	Desporto com bola	Muito importante	22,6	100,0	51	17,5
		Nada importante	10,2	10,2	23	7,9
		Pouco importante	13,7	23,9	31	10,7
		Importante	31,4	55,3	71	24,4
	Ginástica	Muito importante	44,7	100,0	101	34,7
		Nada importante	34,4	34,4	77	26,5
		Pouco importante	25,4	59,8	57	19,6
		Importante	26,8	86,6	60	20,6
	Dança/ballet	Muito importante	13,4	100,0	30	10,3
		Nada importante	48,2	48,2	109	37,5
		Pouco importante	23,5	71,7	53	18,2
		Importante	13,7	85,4	31	10,7
	Karaté/judo	Muito importante	14,6	100,0	33	11,3
		Nada importante	45,1	45,1	102	35,1
		Pouco importante	33,6	78,8	76	26,1
		Importante	13,7	92,5	31	10,7
	Música	Muito importante	7,5	100,0	17	5,8
		Nada importante	11,1	11,1	25	8,6
		Pouco importante	15,1	26,2	34	11,7
		Importante	24,9	51,1	56	19,2
	Institutos de línguas	Muito importante	48,9	100,0	110	37,8
		Nada importante	34,8	34,8	79	27,1
		Pouco importante	27,3	62,1	62	21,3
		Importante	30,0	92,1	68	23,4
		Muito importante	7,9	100,0	18	6,2
Projecto de vida	Dimensoes_projecto_vida		Valid Percent 100,0	Cumulative Percent 100,0	Frequency 291	Percent 100,0
	Escolaridade pretendida (ficha do aluno)		Valid Percent 4,3	Cumulative Percent 4,3	Frequency 2	Percent ,7
		9 anos de escolaridade	12,8	17,0	6	2,1
		11 ou 12 anos de escolaridade	6,4	23,4	3	1,0
		Curso médio	76,6	100,0	36	12,4

	Expectativas	12ºAno	1,4	94,2	4	1,4
		9ºAno	,3	94,5	1	,3
		Ens.Sup.	5,5	100,0	16	5,5
	Dimensões do projecto de vida					
		Unidimensional	55,1	55,1	150	51,5
		Multidimensional	40,1	95,2	109	37,5
		Sem projecto	4,8	100,0	13	4,5
	Unidimensional - tipos					
		Grau de ensino	19,3	19,3	29	10,0
		Profissão	74,7	94,0	112	38,5
		Rendimentos	3,3	97,3	5	1,7
		Sucesso/fama	2,0	99,3	3	1,0
		Felicidade	,7	100,0	1	,3
	Grau de ensino					
		Refere	53,2		58	19,9
	Profissão					
		Refere	89,9		98	33,7
	Rendimentos					
		Refere	37,6		41	14,1
	Sucesso					
		Refere	9,2		10	3,4
	Casa					
		Refere	18,3		20	6,9
	Automóvel					
		Refere	6,4		7	2,4
	Família					
		Refere	72,5		79	27,1
	Amigos					
		Refere	11,0		12	4,1
	Lazer					
		Refere	18,3		20	6,9
	Saúde					
		Refere	15,6		17	5,8
	Felicidade					
		Refere	36,7		40	13,7
	Tipo grau de ensino					
		Ensino obrigatório	7,1	7,1	11	3,8
		Ensino secundário	16,8	23,9	26	8,9
		Ensino superior	76,1	100,0	118	40,5
	Tipo profissão ou área científica					
		0	100,0	100,0	1	,3
	Missing	Sem informação			15	5,2
		System			275	94,5
		Total			290	99,7
	Total				291	100,0
	Tipo de família					
		Conjugal	2,6	2,6	2	,7
		União de facto	5,3	7,9	4	1,4
		Nuclear	84,2	92,1	64	22,0
		Unipessoal	2,6	94,7	2	,7
		Outra	5,3	100,0	4	1,4
	Tipo rendimentos					
		Riqueza	13,0	13,0	6	2,1
		Conforto	69,6	82,6	32	11,0
		Subsistência	17,4	100,0	8	2,7
	(In)definição do projecto					

		Projecto definido	75,7	75,7	206	70,8
		Projecto hesitante	16,5	92,3	45	15,5
		Projecto indefinido	2,9	95,2	8	2,7
		Sem projecto	4,8	100,0	13	4,5